

DOCUMENT RESUME

ED 025 974

FL 001 059

International Conference, The Teaching of Modern Languages To-day (2nd, Milan, Italy, September 11-12, 1967).

International School of Milan (Italy); Oxford Institutes in Italy, Milan.

Pub Date Sep 67

Note-119p.

EDRS Price MF-\$0.50 HC-\$6.05

Descriptors-Applied Linguistics, Audiolingual Methods, *Conference Reports, English (Second Language), Foreign Countries, Grammar, International Organizations, *Language Instruction, Language Laboratory Use, Language Research, Language Skills, *Modern Languages, Phonetics, *Private Schools, *Second Language Learning, Teaching Methods, Vocabulary

Six conference papers, presented first in Italian and then in English, are collected in this booklet. They are: "International Comprehension through Education" by H.R. Light, "The Prelingual Period in Foreign Language Learning" by Djoraje Kostic, "Reconciling Old and New Methods of Language Teaching" by Derrick Plant, "The Use of the Language Laboratory" by C. Wilson, "The Problem of the Initial Vocabulary and Trends in Applied Linguistics in Reference to Problems in Language Learning" by Michael West, and "Experimental Trends in Foreign Language Teaching" by R. Titone. A list of the conference participants is appended. (SS)

ED0 25974

U.S. DEPARTMENT OF HEALTH, EDUCATION & WELFARE
OFFICE OF EDUCATION

THIS DOCUMENT HAS BEEN REPRODUCED EXACTLY AS RECEIVED FROM THE
PERSON OR ORGANIZATION ORIGINATING IT. POINTS OF VIEW OR OPINIONS
STATED DO NOT NECESSARILY REPRESENT OFFICIAL OFFICE OF EDUCATION
POSITION OR POLICY.

Second International Conference

THE TEACHING OF MODERN LANGUAGES TO-DAY

organized by

THE OXFORD INSTITUTES IN ITALY
AND THE INTERNATIONAL SCHOOL OF MILAN

(con la consulenza del Centro Italiano di Linguistica Applicata - Roma)

Patrocinata dal Comune di Milano

FL 001 059

Milano, 11-12 settembre 1967

Presentazione

Gentile Insegnante,

Questo libro che ho desiderato pubblicare Le può essere utile se Ella oltre a leggerlo metterà in pratica alcuni suggerimenti i cui risultati metodologici sono già sperimentati ed hanno pertanto valore assoluto; Ella dovrà procedere solo con molta costanza, la stessa che chiede agli studenti: otterrà risultati lusinghieri.

In dieci anni di attività come gestore di Istituti Linguistici ho dovuto constatare quanto sia difficile procedere con metodo per le difficoltà di ordine psicologico. In ogni campo il docente deve essere uno psicologo; ciò non può essere dimenticato anche nell'insegnamento delle lingue estere.

Di ciascun allievo si devono conoscere sia il livello linguistico sia la capacità intellettuale e quando si possiede un laboratorio linguistico si potrà anche conversare col discente disattento rispettandone la personalità senza che altri interferiscano.

Se Ella insegna in corsi diurni avrà spero, classi di studenti coetanei fra loro; se invece Ella insegna in corsi serali l'eterogeneità non sarà soltanto riguardo all'età ma anche alla cultura, al ceto e alla professione dello studente.

Procedere con metodo in queste classi eterogenee vuol dire avere la certezza che tutti, al termine della lezione abbiano appreso quanto Ella ha stabilito nel Suo programma tracciato con molta cura all'inizio dell'anno scolastico. Se l'omogeneità degli studenti aumenta il rendimento sull'apprendimento, l'eterogeneità deve soltanto ritardare una sistemazione di base dopo la quale Ella potrà procedere invece speditamente.

Ella dispone di mezzi per conoscere gli studenti e per ognuno di loro saprà adottare indubbiamente quel particolare atteggiamento indispensabile per comunicare e per trasmettere il patrimonio che Ella possiede.

F. F.

Il benvenuto ai congressisti

F. Formiga

Gentili Insegnanti,

Cordialmente, come Vi ho invitati, desidero ora ringraziarVi a nome degli Oxford Institutes.

L'idea di organizzare questo convegno per celebrare il decennio di costituzione in Italia degli Oxford Institutes si è realizzata con la collaborazione del C.I.L.A. il cui fondatore e direttore è il Prof. R. Titone. Questo convegno, vuol in linea di massima seguire a quello del 1963 organizzato in collaborazione all'International Schools Association; inoltre, avendo constatato quanto siano indispensabili questi congressi di aggiornamento e di attivizzazione degli insegnanti, e quanto siano anche per noi di apprendimento, abbiamo creato un Centro Didattico il quale, mentre sarà in contatto con i Centri Linguistici del mondo per l'aggiornamento dei metodi audiovisivi per l'insegnamento delle lingue estere, farà in modo di organizzare anche convegni nazionali e ripetere in futuro, con la partecipazione di esperti, altri convegni su questi stessi temi. L'insegnamento di una seconda lingua ai bambini, com'è attuato in qualche scuola elementare è encomiabile ma dovrebbe diventare materia d'obbligo.

In una nostra scuola, qui adiacente, i bambini diventano bilingui dopo il terzo anno di studio. *Il periodo di esperimento è ormai trascorso e lo apprendimento è ora normale.*

L'insegnamento di una seconda lingua agli adulti è anche per noi di primissima importanza e siamo pienamente consapevoli della nostra responsabilità in questo campo.

Nel nostro Paese abbiamo urgente bisogno di persone capaci di pensare e parlare nella lingua estera desiderata; motivi di carattere sociale ce lo impongono.

Insegnanti, libri, materiale audiovisivo, Laboratori Linguistici, Teaching Machines: cerchiamo ogni mezzo affinché l'apprendimento sia celebre. Noi non possiamo mentire e non dobbiamo illudere.

Questo dovrebbe essere l'obiettivo di ogni scuola: congedare lo studente solo quando egli è a livello di bilinguismo.

Qui, siamo intervenuti per ascoltare i Professori Kostic, Plant, Titone, Light, Wilson i quali ci faranno conoscere le loro teorie come esperti in glottodidattica; teorie che noi metteremo in pratica attivizzando i nostri insegnanti. Terremo però presente che, come non vi è alcun cliché per diventare santo, così non vi sarà un cliché per far apprendere una lingua estera; ma qui, gentile insegnante, « si parrà la tua nobiltade ».

F. FORMIGA

**La comprensione internazionale
attraverso l'educazione**

Mr. H. R. Light

Dice S. Paolo: « Siamo tutti membra l'uno dell'altro ». Lo sviluppo scientifico e tecnico del 20° secolo ha portato tutte le parti del mondo a distanza di poche ore l'una dall'altra. Tuttavia, le barriere alla comprensione internazionale sono ancora notevoli. In primo luogo, vi è la barriera della lingua e in secondo luogo, i vari standards di cultura che ostacolano questa comprensione.

Scuole come gli Oxford Institutes e la I.S.M. contribuiscono all'abbattimento di dette barriere. In conseguenza a ciò, il Sig. Francesco Formiga ha organizzato questo congresso, in occasione del 10° anniversario di attività degli Oxford Institutes in Italia. Ho il piacere e l'onore di essere il primo oratore, anche perché sono stato strettamente collegato all'O.I. di Milano fin dalla sua fondazione, e, in effetti, sono stato proprio io che ho suggerito il nome e il fine di questa scuola. Pertanto, ne ho seguito con attenzione i progressi e desidero cogliere questa occasione, per congratularmi con il Sig. Formiga e con coloro che hanno lavorato con lui in questi 10 anni per i progressi ottenuti e per gli splendidi risultati conseguiti.

Il programma di questo congresso, inviato unitamente all'invito, si riferisce agli oratori come a « esperti europei di lingue ». Io sono un'eccezione; a differenza degli altri oratori, non sono un esperto di linguistica. Suppongo che il Sig. Formiga abbia avuto tre ragioni per invitarmi ad intervenire, oltre all'amicizia: in primo luogo, come ho detto, sono stato collegato agli O.I. fin dal loro inizio. In secondo luogo, come direttore del Pitman Examinations Institute, sono molto interessato alle Vostre tecniche di insegnamento, poiché la lingua inglese per studenti stranieri è una delle materie principali esaminate dal Pitman Examinations Institute. In terzo luogo, ho un interesse del tutto particolare alla comunicabilità effettiva, specialmente in relazione al mondo commerciale, e l'insegnamento delle lingue moderne è direttamente connesso a questa comunicabilità. Pertanto, il compito a me assegnato è quello di preparare il terreno agli esperti che mi seguiranno. Nel « The Disappearing Dais », Frank Whitehead ha sviluppato il principio per cui lo scopo fondamentale di un insegnante di lingue è di fornire agli studenti molte possibilità di usare la lingua straniera in ognuna delle sue quattro forme: ascoltare, parlare, leggere e scrivere, e per tutti gli scopi: pratico, sociale, immaginativo, creativo.

Perché si apprende una lingua straniera? La risposta è certamente: per usarla. E soprattutto, per parlarla. I nostri mezzi di comunicabilità si basano soprattutto sulla parola. Non molto tempo fa, si comunicava con amici e parenti soprattutto per mezzo di lettere. Oggi, si usa il telefo-

no o si fa una corsa in macchina e si va a trovarli. La comunicabilità avviene tramite la parola. Non molto tempo fa, gli uomini politici, al tempo delle elezioni, si basavano soprattutto sulla stampa per diffondere le loro dottrine politiche. Oggi appaiono alla televisione e *parlano* agli elettori. I due aspetti principali dell'apprendimento di una lingua sono la comprensione e l'espressione.

Il nostro successo nelle relazioni umane è basato notevolmente sulla comunicabilità orale. Non riuscire a far capire il nostro pensiero con le parole o non capire quanto ci viene detto spesso conduce a fratture nelle relazioni umane — fra amici, parenti, direttori e dipendenti, gente di diverse nazionalità. A causa di questi fattori, ora si dà maggior risalto alla lingua parlata. Dice Ben Jonson: « E' soprattutto la lingua che fa conoscere l'uomo; *parla* cosicché io ti possa vedere ».

Ciò ha notevolmente influenzato le nostre tecniche di insegnamento delle lingue in questi ultimi tempi. Le tecniche orali e uditive sono molto più in uso. Corsi audio-visivi e audio-linguistici, meglio se usati in laboratorio linguistico, fanno sì che gli studenti apprendano una lingua straniera in modo più naturale, quasi come hanno appreso la loro lingua madre. Questo è lo scopo infatti del moderno insegnamento delle lingue: creare il più possibile le condizioni in cui avviene l'apprendimento della lingua materna.

Tuttavia, il nostro sistema di esami si basa ancora principalmente sullo scritto e le comunicazioni scritte hanno un ruolo di fondamentale importanza nella vita sociale, internazionale e nel mondo degli affari. Io sono l'ultima persona a sottovalutare l'importanza delle comunicazioni scritte, poiché sono il preside di un istituto per corrispondenza, il cui unico scopo è l'insegnamento per mezzo di comunicazioni scritte. Si deve perciò evitare di andare da un estremo all'altro, dal concentrarsi quasi esclusivamente sulle comunicazioni scritte al basarci quasi totalmente su quelle orali. Entrambe devono essere prese in considerazione.

Qualsiasi metodo venga usato, è necessario ricordare sempre che la comunicabilità è un processo a due fasi. Lo scritto ha lo scopo di essere letto. Il discorso ha lo scopo di essere ascoltato. La comunicabilità non è completa finché il messaggio non è compreso e accettato. Per questo, la comprensione ha un ruolo molto più importante negli esami di lingua attuali.

Vi sono, comunque, molte barriere alla comprensione. Una comunicazione può avere molti significati, totalmente diversi, a seconda dell'ambiente e della mentalità della persona a cui essa è diretta. Colui che riceve una comunicazione tende a considerare ciò che vede o sente, alla luce della sua esperienza personale, dei suoi punti di vista e dei suoi sentimenti, col risultato che è molto difficile attuare un perfetto ed ade-

rente scambio di idee. Lo studio delle lingue deve perciò comprendere anche lo studio della vita e delle istituzioni dei paesi in cui dette lingue vengono parlate.

A questo proposito, ringrazio la I.S.M. per il suo gradito intervento a questo congresso. Il motto della scuola è: « Per un mondo senza frontiere ». Gli ideali di queste scuole internazionali dovrebbero essere accettati da tutti: esse vogliono essere un centro dove ragazzi di diverse nazionalità possano lavorare insieme e possano comprendere i rispettivi ambienti di vita, vogliono migliorare lo studio delle lingue straniere; vogliono fornire un'aperta e moderna educazione a studenti le cui vite si svolgeranno in diversi Paesi. In queste scuole sono già in atto, a titolo sperimentale, esami di storia e di lingue moderne e si spera di ottenere entro il 1970 il riconoscimento di un diploma internazionale di maturità che permetta l'ammissione alle Università.

Fortunatamente i moderni metodi di insegnamento delle lingue tengono conto di questi principi basilari e sussidi audio-visivi, laboratori linguistici, risultati di moderne ricerche permettono all'insegnante di lingue di adeguare i suoi metodi alle esigenze dei suoi studenti. Permettete però che metta in chiaro una cosa. I sussidi all'insegnamento devono essere intesi come *aiuto* e non devono in nessun modo prendere il posto dell'insegnante. Gli aiuti meccanici non sono mostri di Frankenstein; essi richiedono all'insegnante un maggiore apporto di lavoro e di originalità, non meno.

Per coloro che esaltano troppo i metodi moderni, poi, permettetemi di ricordare che i mezzi audio-visivi nell'insegnamento delle lingue sono in auge da molto tempo. Il richiamo alla percezione visiva è sempre stato usato e tenuto in considerazione nell'insegnamento di queste dottrine. Una dimostrazione con gesti, un rapido schizzo sulla lavagna, una illustrazione sono sempre stati usati dagli insegnanti per garantire una diretta associazione fra una parola in una lingua straniera e l'oggetto a cui si riferisce. L'originalità dei moderni corsi audio-visivi consiste nel fatto che il suono e l'illustrazione formano un insieme coordinato. Il corso di lingua viene pianificato come una unità completa.

Una delle obiezioni al vecchio sistema di apprendimento di una lingua tramite la traduzione e la grammatica è che detto metodo rendeva difficile agli studenti il riconoscimento del vero valore pratico della lingua: esso tendeva a dare una conoscenza formale e non sostanziale della lingua straniera. Il metodo moderno riconosce che l'apprendimento di una lingua è soprattutto in funzione della comunicabilità e perciò gli scopi di un insegnante di lingue moderne saranno: acuire la comprensione uditiva e dare una buona scorrevolezza di linguaggio ed una buona pronuncia.

Nei discorsi che seguiranno, avremo l'occasione di ascoltare esperti parlare su questi metodi moderni ed avremo anche l'occasione di discuterne. Spero vorrete fare particolare attenzione all'insegnamento delle lingue straniere agli adulti, poiché essi formano una vasta percentuale di coloro che frequentano scuole come l'O.I. E' molto difficile insegnare una lingua straniera ad un principiante adulto. Quanti di essi manterranno il loro interesse oltre i primi tre mesi? Un insegnante può considerarsi al culmine della carriera se sa svegliare e mantenere l'interesse di un adulto che studia la sera, dopo un'intera giornata di lavoro. Gli studenti adulti vogliono imparare le lingue per diverse ragioni, ma nessuna di esse è tanto determinante da spingerli a frequentare le lezioni tutto l'anno, a meno che l'insegnante risponda pienamente alle loro richieste. Soprattutto nel primo anno la tecnica di tener avvinta una classe è di importanza determinante. Se il progresso degli studenti in questo primo anno è buono, e il loro entusiasmo è mantenuto vivo, essi continueranno con i loro studi: continueranno, per avere un livello di vita più elevato e più completo. Sono certo che un uso più vasto dei metodi moderni e un più esteso scambio di vedute, come quello favorito da questa conferenza, aiuterà l'insegnante ad incoraggiare i meno dotati e ad incitare i migliori ad ottenere risultati sempre più soddisfacenti.

Spero anche che nelle Vostre discussioni, non vorrete riferirVi soltanto alla parte che gli esami hanno nell'insegnamento delle lingue, ma che vorrete fornire anche qualche suggerimento su quella da Voi ritenuta come la miglior forma di esame di lingua. Posso assicurarVi che il consiglio degli esaminatori del Pitman Examinations Institute accoglierà con piacere le Vostre indicazioni. Poiché i nostri esami sono diffusi in tutto il mondo, mi permetto di suggerire che il Pitman Examinations Institute, come le scuole che applicano i suoi programmi, contribuisce alla comprensione internazionale tramite l'educazione.

Col passare degli anni, aumenterà notevolmente il numero degli studenti che lasciano la scuola superiore, con la capacità di usare due o più lingue straniere. Ma nel frattempo, c'è una pressante richiesta di gente che sappia più lingue. Le necessità governative e del mondo degli affari in campo internazionale e le richieste delle agenzie e delle società internazionali aumentano rapidamente. Più e più persone hanno il bisogno di comunicare con stranieri, ed in particolare, più e più persone devono usare l'inglese come lingua internazionale.

Per venire incontro a queste necessità, il mondo si basa su istituzioni educative e culturali, sia private che pubbliche. Tra le prime, persone come il Sig. Formiga e come i suoi collaboratori contribuiscono considerevolmente alla causa della comprensione internazionale.

**Sviluppo e applicazione
delle tecniche audiovisive
all'insegnamento della lingua moderna**

Prof. Djoraje Kostic'

L'obiettivo dell'apprendimento delle lingue straniere è cambiato rapidamente durante le ultime due o tre decadi. La gente non impara le lingue straniere principalmente per poter leggere libri, ma per essere in grado di parlare. L'interesse per la lingua scritta non è diminuito, ma l'interesse per l'apprendimento della lingua parlata tende ad aumentare. Le ragioni di ciò sono ben note, generalmente parlando, ma ciò nondimeno dobbiamo considerarle come un problema di motivazione. I questionari che vengono impiegati per studiare questo problema comprendono differenti domande alle quali gli studenti devono rispondere. Tuttavia è spesso molto difficile classificare le risposte.

Quando stavamo esaminando un gruppo di studenti adulti, all'Università Kolarac, applicammo una scala a sette spazi con poli opposti.

Il lato sinistro della scala denotò le ragioni soggettive per le quali gli studenti imparavano lingue straniere, mentre il lato destro denotò le ragioni oggettive. Lo spazio centrale della scala (4) indicò la sovrapposizione dei fattori soggettivi ed oggettivi.

La scala si legge come segue:

S	1	2	3	4	5	6	7	0
---	---	---	---	---	---	---	---	---

I primi tre spazi della scala (1, 2, 3) presentano i tre gradi delle ragioni soggettive per l'apprendimento di una lingua straniera, mentre gli ultimi tre spazi (7, 6, 5) denotano gli stessi gradi dal punto di vista oggettivo.

Agli studenti fu spiegato come interpretare la scala, cioè a controllare lo spazio corrispondente alla loro decisione. Poi, le risposte di dieci studenti furono registrate su una scala e fu calcolato il valore medio. Questa indagine fu svolta con studenti adulti che imparavano l'inglese, il francese, il russo, l'italiano, lo spagnolo ed il tedesco.

I risultati furono del tutto sorprendenti con tutti i gruppi e tutte le lingue, ci fu un alto grado di armonia fra i fattori soggettivi ed oggettivi che portarono gli studenti ad imparare le lingue straniere, con una percentuale leggermente maggiore a favore delle ragioni soggettive, allorché si trattava di lingue romanze.

I fattori sociali che spingevano gli studenti ad imparare le lingue straniere erano ovviamente in concordanza ai loro desideri.

Quali furono le voci poste sotto l'intestazione ragioni « oggettive » e quali quelle poste sotto l'intestazione ragioni « soggettive »?

Il lato sinistro della scala riguardava voci come: corrispondenza privata, turismo, visite ai parenti che risiedono all'estero, lettura di romanzi, osservare programmi televisivi, films etc. Il lato destro della scala fu

destinato alle voci come: corrispondenza professionale, discorsi d'affari, viaggi d'affari all'estero ecc.

Le risposte a tali domande dettagliate furono in concordanza con i risultati ottenuti sulla scala generale. Fu chiaro allora, quali furono le ragioni oggettive e quali quelle soggettive che indussero i nostri studenti ad imparare le lingue straniere.

In seguito volemmo scoprire se gli studenti desiderassero imparare la lingua scritta o parlata. Sebbene loro volessero imparare a scrivere, le loro risposte furono a favore della lingua parlata. La lingua per la conversazione era il loro principale obbiettivo. Gli studenti non soltanto volevano essere in grado di capire uno straniero, ma volevano parlare loro stessi usando la lingua bene ed attivamente.

Perciò, la maggior parte degli studenti adulti non sono soddisfatti di parlare la lingua in modo insufficiente, essi non vogliono avere remore quando parlano ad uno straniero del quale loro imparano la lingua.

Il risultato di questa indagine svolta con 1.500 studenti indica che l'attitudine degli altri studenti adulti non potrebbe essere differente. Inoltre, ci si può aspettare che tale attitudine non sia limitata ad un solo paese. Ciò che gli studenti vogliono è una buona pronuncia, una proporzione della lingua che non causi loro danno e che non degradi la loro personalità. Poiché è così, allora è dovere degli esperti soddisfare questa necessità e questo desiderio. Ora fermeremo brevemente l'attenzione sulla pronuncia, mettendo in rilievo alcune lacune nell'insegnamento della pronuncia.

Fino ad ora, nell'insegnamento della pratica, di solito abbiamo spiegato agli studenti il sistema fonologico della lingua straniera. Abbiamo parlato loro del numero dei fonemi, delle differenze fra i fonemi della loro lingua madre e la lingua da imparare, abbiamo fornito loro parole nelle quali si presentano fonemi, illustrando così gli aspetti salienti dei fonemi stessi. Abbiamo parlato agli studenti anche degli elementi quantitativi riguardanti suoni del linguaggio, del ritmo, dell'intonazione ecc.

Avendo fornito un panorama completo del lato acustico della lingua, cominciammo con gli esercizi. Chiedemmo agli studenti di confrontare la loro pronuncia col modello di pronuncia. Quando lo studente sbagliava, spiegavamo le differenze d'articolazione fra il fonema della lingua straniera ed il fonema della sua lingua madre. Nel caso che lo studente non avesse capito, allora spiegavamo la posizione degli articolatori del fonema che loro conoscevano e del fonema di sostituzione.

Questo sistema ha raramente dato risultati tali che permettesse agli studenti di ottenere una pronuncia corretta. Facemmo aderire gli studenti alla pronuncia della lingua straniera per un certo periodo, ma molto raramente una buona pronuncia fu da loro acquisita. Tentammo di trovare la ragione di ciò nella mancata descrizione dei suoni, nel numero limi-

tato di esercizi e nella incapacità degli studenti.

Questo mezzo d'insegnamento della pronuncia di una lingua straniera risultò essere inadeguato. Ciò condusse molti insegnanti di lingue straniere, a pensare che gli sforzi fatti non producessero risultati adeguati, cioè un'adeguata qualità della pronuncia e così furono propensi a dare meno importanza alla pronuncia ed a concentrare gli sforzi nel lessico, la grammatica, la sintassi, gli idiomi, l'ortografia e simili. Dovuto solamente alle costanti insistenze degli studenti, gli insegnanti pensarono di migliorare la loro pronuncia usando mezzi audio-visivi ed aumentando il numero degli esercizi. Il laboratorio linguistico ha contribuito enormemente a migliorare la pronuncia e può fare molto di più. Tuttavia fu commesso ancora un errore. Gli studenti fecero esercizi di pronuncia proprio dalla prima lezione. Il periodo prelinguistico nell'«abilità» del parlare fu quasi interamente trascurato. Se il periodo prelinguistico viene trascurato, sorgeranno difficoltà durante la fase di correzione della pronuncia. Alcuni insegnanti pensano di iniziare l'insegnamento di una lingua straniera con esercizi di pronuncia; tuttavia, così facendo iniziano praticamente con gli esercizi di correzione. Se allo studente viene dato un modello di pronuncia per mezzo del nastro magnetico e poi gli viene chiesto di ripeterlo in modo da correggere la sua pronuncia confrontandola col modello di pronuncia, si comincia l'insegnamento della pronuncia correggendo la pronuncia errata.

Dal momento che la correzione è un elemento di raffronto, stiamo costringendo lo studente a sostituire la sua abilità di imitazione con l'abilità di riflettere e memorizzare o di combinarle spontaneamente o coscientemente. Così abbiamo trascurato il periodo prelinguistico ed iniziato il periodo linguistico prematuramente e ciò non è naturale.

Se agli studenti viene data l'occasione di ascoltare frasi corte di due o tre parole e, se vengono date loro le necessarie spiegazioni sugli elementi di fonetica prima e dopo l'ascolto, e se diciamo loro di ascoltare soltanto lo speaker e di non ripetere ciò che sentono, effettivamente iniziamo lo insegnamento della pronuncia, e non la correzione. Se c'è sufficiente concentrazione nell'ascolto, passivo di un buon modello di pronuncia, sia quello di un insegnante o sia quello di uno speaker di madrelingua dal nastro magnetico o dalla televisione, stabiliremo il quadro acustico di parole e frasi nella coscienza degli studenti.

Il processo di fondamento della pronuncia ha tre fasi basilari. La prima indica la confusione dello studente reso perplesso dalla struttura della fonetica straniera. Nella seconda fase lo studente tende a chiarire questa confusione con l'aiuto del sistema fonologico della sua lingua madre, classificando i suoni della lingua straniera in concordanza con la struttura fonologica della sua lingua madre. Nella terza fase egli diviene consapevole che un simile tentativo non è possibile. E' soltanto nella terza

fase che è necessario cominciare con l'imitazione e non con la correzione. Il processo di imitazione sarà più facile se lo studente ascolterà passivamente frasi brevi e se non verrà disturbato trattenendole come immagini sonore. La durata del periodo prelinguistico non può essere prestabilita. Tuttavia c'è un segno che indica quando è arrivato il momento che l'ascolto passivo deve essere seguito dalla pronuncia, cioè quando lo studente stesso sente la necessità di pronunciare le parole che ha ascoltato, e non prima.

Se agli studenti lasciamo far uso della pronuncia straniera durante il periodo prelinguistico, non soltanto li aiuteremmo a trovare l'impostazione della struttura fonologica e con l'aiuto dell'insegnante a liberarsi della confusione che riguarda, per esempio, il numero e la qualità dei suoni del linguaggio, ma li aiuteremmo altresì a comprendere gli elementi quantitativi dei suoni del linguaggio, così che le conformazioni prosodiche della lingua non appaiano come qualcosa di indefinito ed incomprendibile. Ciò significa che il periodo prelinguistico servirebbe agli insegnanti per aiutare gli studenti a risolvere i problemi concernenti la pronuncia, che potrebbe essere affatto d'impedimento durante il periodo d'apprendimento.

Se l'insegnamento della pronuncia fosse avvicinato in questo modo, lo insegnante avrebbe abbastanza tempo per spiegare gli aspetti acustici nelle sequenze del linguaggio, prima d'iniziare a dare evidenza ai tratti caratteristici del particolare fonema, dando enfasi al fatto che il linguaggio non consiste soltanto di suoni. Penso che sia molto importante per gli studenti sapere fin dall'inizio che una parola non è composta da suoni ordinati in una sequenza meccanica, ma che i suoni sono reciprocamente legati da transizioni che sono caratteristiche di una lingua così come i suoni stessi del linguaggio. O piuttosto, i suoni del linguaggio non sono composti soltanto dai tratti dei nuclei caratteristici, ma i tratti dei nuclei sono caratterizzati dalle transizioni. Se l'attenzione degli studenti non fosse rivolta verso il fenomeno della transizione e, se le entità delle transizioni appartenenti alla lingua madre fossero introdotte nella lingua straniera, allora gli studenti non sarebbero soltanto di fronte ad un numero di inesattezze nelle loro pronunce ma anche ad un numero di difficoltà d'articolazione. Le transizioni d'articolazione da un suono di linguaggio ad un altro non saranno quelle caratteristiche per la lingua che gli studenti imparano.

Il periodo prelinguistico dovrebbe essere programmato come una specie di sistemazione del materiale fonetico e non una conglomerazione casuale di suoni del linguaggio e loro attributi.

Se siamo riusciti a chiarire le più importanti questioni fonetiche nel periodo prelinguistico, le questioni delle transizioni, gli attributi del suono di linguaggio per mezzo dei quali essi sono collegati in una parola,

allora dovremmo presentare agli studenti più ampie unità fonetiche, cioè frasi nello stesso periodo. È necessario fare questo perché sebbene una parola sia un'entità piena di significato relativamente indipendente, che in molti casi può essere usata come una frase, la gente usa frasi nelle quali le parole sono le entità piene di significato di una più ampia unità piena di significato. Le più ampie unità piene di significato così come la parola stessa, hanno le loro proprie caratteristiche fonetiche nel periodo prelinguistico.

Se c'è un nucleo fonetico che produce un fonema che, a sua volta, forma un campo di variazione qualitativo insieme con le sue transizioni e non un suono fisso o fenomeno d'articolazione e, se ci sono suoni di linguaggio che legati insieme formano un'entità acustica più ampia, così organizzando il significato delle parole nella nostra coscienza linguistica, allora, in aggiunta, c'è un'area ancora più ampia che è composta dall'unione di parole in una frase. Questo terzo livello dell'organizzazione dei tratti fonetici di una lingua portano una serie di fattori fonetici che possono essere classificati con il termine generale: *melodia di frase o intonazione*. La melodia di frase consiste nel ritmo della frase e nei cambiamenti d'intensità dell'intonazione e di frequenza. Soltanto quando le parole sono disposte in questo modo e in esse i suoni del linguaggio (fonemi) formano il quadro acustico naturale di una lingua. Questo terzo livello dovrebbe essere incluso nel processo di apprendimento proprio all'inizio del periodo prelinguistico. Se tentiamo di riassumere ciò che è stato detto fino ad ora e di semplificare il più possibile, allora potremmo esporre la seguente supposizione. L'apprendimento della pronuncia deve iniziare dall'ascolto e non dal parlare. L'apprendimento dovrebbe iniziare dalla melodia della frase, includendone il ritmo e non dai suoni isolati del linguaggio. L'approfondimento della conoscenza delle caratteristiche dei suoni del linguaggio dovrebbe essere avvicinato dalla parola come un'unità che è una parte della sua più ampia entità significativa, cioè la frase. La melodia della frase ed il ritmo, la melodia della parola e l'accento della sillaba, le transizioni e le caratteristiche dei nuclei del linguaggio formano un tutto dinamico che gli studenti adulti vogliono comprendere e vogliono trovare la via più efficace per impadronirsene. L'insegnante dovrebbe fornire adeguate spiegazioni dell'intero meccanismo e della struttura. Nel periodo prelinguistico, mediante esercizi ben preparati, gli studenti dovrebbero essere informati su ciò ripetendo le caratteristiche basilari dei tratti fonetici della lingua che loro imparano, e dovrebbero essere adattati al lato acustico della lingua così che la loro prima pronuncia sia un'imitazione spontanea od un'inevitabile uscita causata dalla prima e ben programmata immissione.

La nostra pratica ha mostrato che non è soltanto necessario ma che è anche possibile programmare dettagliatamente l'intero materiale fonetico,

al fine di rendere più facile agli studenti, l'apprendimento di questo lato della lingua. I futuri libri di testo pratici per le fonetiche, designati per l'apprendimento della lingua straniera non saranno più come dei ben organizzati « cataloghi del suono del linguaggio » con precise e scientificamente documentate descrizioni dei suoni del linguaggio, gruppi di suoni del linguaggio, con esercizi che servono a illustrare le supposizioni degli autori, ma saranno libri di testo composti da esempi ben preparati, con frasi brevi allo stesso tempo registrate su dischi e nastri magnetici che gli studenti ascolteranno. Il manuale dell'insegnante sarà anche completato in modo da aiutarlo a dare agli studenti le informazioni generali concernenti il lato acustico della lingua, facendo affidamento sulle circostanze date e il grado delle difficoltà incontrate dagli studenti, così che loro saranno nella posizione di capire queste difficoltà ed allo stesso tempo ampliare la loro cultura linguistica generale che è così importante per il modo intelligente d'apprendere una lingua straniera.

Il piano del programma dell'insegnamento per i fonetici è solo una parte del piano generale. Abbiamo visto che ciò è necessario. Quando si effettua il piano del programma d'insegnamento pensiamo che sia importante prendere la lingua madre degli studenti come una base e di organizzare gli esercizi in modo tale da superare le difficoltà che nascono dalla lingua madre quando si apprende la struttura di una lingua straniera. Questo non è soltanto vero per i fonetici ma è vero anche per la grammatica, per esempio per il sistema delle forme grammaticali.

Tuttavia c'è una differenza evidente nel programmare il materiale fonetico ed il materiale grammaticale. Nei fonetici nessun tratto può essere sostituito da altri tratti fonetici. Non possiamo « esprimere » un dittongo in inglese, per esempio « *ai* » pronunciando qualche altra combinazione di suono, mentre in grammatica una configurazione grammaticale può essere sostituita da un'altra che trasmette ancora lo stesso significato del contenuto. Perciò, nel programmare il materiale grammaticale è necessario iniziare dalle categorie grammaticali comunemente usate ed aventi un grande potere produttivo, così aiutando gli studenti ad usare la lingua attivamente, impiegando un materiale grammaticale piuttosto scarso.

La « strategia e le tattiche » per superare le difficoltà derivanti dal disaccordo delle due differenti strutture delle lingue non sono state sufficientemente studiate e calcolate fino ad ora. Quando questo sarà stato fatto possiamo sperare che l'insegnamento della lingua straniera sarà salito ad un più alto livello scientifico e sarà altresì migliorato.

**Per conciliare i vecchi e i nuovi metodi
nell'insegnamento delle lingue**

Prof. Derrik Plant

In questi ultimi anni si è molto parlato di una rivoluzione nei metodi di insegnamento delle lingue straniere. « Rivoluzione » è parola solenne e di grande effetto, è parola anche pericolosa perchè sembra costringere chi la usa ad assumere di fronte ad essa una posizione chiara e precisa: o si sta con il mondo nuovo o contro, o con la rivoluzione o dall'altra parte, o si accetta il rischio e la novità dell'esperienza o si sta con chi offre sicurezza e stabilità. L'atteggiamento che si assume dipende dalle opinioni personali, dal temperamento, dai pregiudizi, dagli interessi di ognuno di noi.

Non desta sorpresa quindi sapere che c'è molta perplessità fra gli insegnanti di lingue in genere che si trovano imbarazzati a scegliere fra un metodo che conoscono bene per averlo adoperato e perchè sono stati educati secondo i principi di questo metodo ed i nuovi metodi che vengono loro proposti con tanta insistenza. E davvero, a sentire coloro che li illustrano si dovrebbe credere che essi siano in grado di risolvere e per sempre tutte le difficoltà che si incontrano nell'apprendimento linguistico.

In realtà però non c'è una distinzione così netta: non si può dire che l'uno sia totalmente bianco e l'altro totalmente nero o viceversa, non si può dire che il nuovo metodo sia del tutto perfetto e quello tradizionale sia completamente da buttar via o viceversa. Lo scopo di questa mia relazione è per l'appunto di mettere in rilievo i vantaggi e gli svantaggi di ambedue i metodi e di suggerire un modo per conciliare le due diverse impostazioni.

I moderni innovatori hanno certamente dalla loro parte argomenti molto forti e spesso inconfutabili. Il primo è senza dubbio l'affermazione che scopo principale è di insegnare a *parlare* e capire la lingua *parlata*. Dicendo questo si mettono dalla parte dei giusti o, per lo meno, anticipano i bisogni del futuro (il che è, forse, la stessa cosa). Da una o due generazioni infatti siamo passati da un'epoca di comunicazioni scritte (che è durata molti secoli) ad una di comunicazioni verbali. La scienza moderna ci ha dato l'automobile e l'aereo (che ci consentono spostamenti rapidi e non costosi e contatti diretti con persone che abitano in lontani paesi), ci ha dato il telefono, la radio, la televisione, il cinema ed i dischi, tutti mezzi che ci permettono di comunicare oralmente a qualsiasi distanza senza che ci dobbiamo spostare da casa.

La scienza e la tecnologia moderna hanno contemporaneamente fornito agli esponenti delle moderne metodologie strumenti validi e importanti. Oggi si hanno conoscenze molto più estese sulla struttura delle lingue e

sulle loro funzioni, su come vengono prodotti i suoni e sui rapporti fra suoni e ortografia. I mezzi di comunicazione sopra citati — in modo particolare i dischi ed i nastri magnetici — sono di validissimo aiuto nell'insegnamento della lingua parlata.

I modernisti, esaltati dal loro successo nell'insegnamento della lingua parlata, non cessano di cantare le lodi dei loro metodi. Trovano perfino il tempo per deridere i sistemi tradizionali che, essi sottolineano, consistevano non nell'insegnamento della lingua ma in ciò che si sapeva della lingua, in altre parole, davano una descrizione della grammatica e non insegnavano ad usarla tramite l'esercizio e la ripetizione orale. Inoltre affermano che le vecchie grammatiche non facevano che copiare pedissequamente le grammatiche scritte per studenti di quella stessa madre lingua, i quali studenti ovviamente conoscevano la lingua e avevano problemi del tutto diversi. Queste grammatiche, a loro volta, erano basate su grammatiche latine e perciò, spesso, non erano altro che un modello molto distorto della grammatica della lingua studiata. Infine i modernisti sottolineano che il vecchio modo di affrontare il problema era essenzialmente filosofico e intellettuale, appesantito da pregiudizi linguistici, false credenze e opinioni inconsistenti. Tutto ciò è purtroppo vero e, per nostra sfortuna, non basta.

Gli studiosi della linguistica applicata moderna hanno una logica propensione per i loro metodi di cui hanno dimostrato la validità nei laboratori sperimentali o in condizioni ideali di insegnamento.

Prima di continuare perciò, è bene chiarire che, in condizioni ideali, cioè con persone di madre lingua adeguatamente preparate o con espertissimi insegnanti stranieri, con piccoli gruppi e con molte ore di lezione la settimana, si possono ottenere buoni risultati con qualsiasi metodo di insegnamento e, oserei dire, perfino senza alcun metodo specifico.

Un altro punto essenziale da tener presente è che il vecchio sistema insegnava piuttosto rapidamente ed in modo abbastanza efficace a leggere nella lingua straniera, anche se non insegnava a parlarla, e che, fino a poco tempo fa, praticamente tutte le comunicazioni fra paesi stranieri avvenivano o per mezzo di opere letterarie e per corrispondenza.

Lasciamo quindi da parte le affermazioni esagerate sia dei modernisti che dei tradizionalisti per giungere alla seguente conclusione: adottando uno qualunque dei due metodi, nelle disgraziate condizioni di insegnamento che purtroppo esistono nella maggior parte delle scuole, (classi numerose, poche ore di lezione per settimana, insegnanti non adeguatamente preparati), otterremo i seguenti risultati:

Con il vecchio metodo gli studenti impareranno piuttosto rapidamente a leggere e a tradurre dalla lingua straniera nella propria. L'apprendimento della composizione e della versione nella lingua straniera sarà molto più

lento. Più lento ancora, e spesso tanto lento da risultare inutile, risulterà l'apprendimento all'uso della lingua parlata e la capacità di comprensione della stessa. Con il nuovo metodo, gli studenti si troveranno in una situazione quasi opposta. Impareranno abbastanza rapidamente a parlare e a comprendere la lingua straniera. L'apprendimento della lettura e della composizione sarà molto più lento (si intende lettura di testi originali, non di testi semplificati). Molto più lentamente ancora, e in modo del tutto insufficiente, impareranno a tradurre nella lingua straniera.

Considerando il problema nel suo insieme, e da questo punto di vista spassionato, vediamo che né il metodo tradizionale né il metodo moderno sono in grado di operare miracoli e che nessuno dei due è perfetto. La differenza principale consiste nello spostamento del centro di gravità che dalla lettura passa all'uso pratico della lingua parlata. In entrambi i sistemi, l'avviamento alla composizione e alla traduzione nella lingua straniera è del tutto insoddisfacente. Di nuovo ripeto che mi riferisco alle solite condizioni sfavorevoli in cui si svolge l'insegnamento e di nuovo devo far notare che questi risultati deludenti sono dovuti più alla natura del linguaggio stesso che al metodo di insegnamento adottato.

Ammettiamo dunque, fin dall'inizio che, qualunque sia il metodo usato, l'apprendimento della composizione e della traduzione nella lingua straniera richiede un processo di acquisizione molto lungo e difficile e che sono pochi coloro i quali riescono a raggiungere un adeguato livello in meno di dieci o quindici anni.

A questo proposito, i sostenitori del metodo moderno diranno che ciò nonostante siano da preferirsi i loro punti di vista se non altro perchè procedono sistematicamente, in altre parole insegnano a parlare e a pensare direttamente nella nuova lingua, proprio come avviene quando un bambino impara la propria, e solo in un secondo momento si passerà alle abilità « artificiali » della lettura, della scrittura e della composizione.

Sono perfettamente d'accordo su tutto ciò, ma siccome in questo momento cerco di considerare le cose non dal punto di vista dell'esperto ma da quello dell'insegnante medio che si trova sulla breccia, sento il dovere di dire qualcosa che sembrerà estremamente reazionario e forse anche eretico. Concesso che viviamo in un'epoca di comunicazioni verbali, rimane stabilito tuttavia che del gran numero di studenti che oggi sono costretti a studiare una lingua straniera nelle scuole statali, solamente pochissimi avranno l'opportunità o la necessità di adoperare praticamente quella lingua. Al massimo, ne avranno bisogno per leggere libri o riviste straniere. Le conseguenze di questa premessa solleveranno ancora più scalpore e spero che non mi si condannerà quando le enuncerò. Il fatto è che non si è ancora dimostrato che per insegnare soltanto a leggere, il metodo tradizionale (grammatica, descrizione, lettura, traduzione) non sia il più

rapido ed il più semplice. Una affermazione altrettanto sorprendente è questa: i modernisti deridono i metodi tradizionali e li definiscono intellettuali, descrittivi, filosofici ma bisogna anche tener presente che, dagli undici anni in su (quando cioè di solito si comincia a studiare una lingua straniera) l'essere umano stesso rivela, anche se in termini modesti, una tendenza intellettuale e filosofica o, se vogliamo usare termini meno impegnativi, l'individuo si sente pieno di curiosità per il mondo che lo circonda. I metodi moderni, basati come sono sull'apprendimento automatico (che li rende più affini all'addestramento di abilità come lo sci ed il nuoto) si basano su continue e metodiche ripetizioni orali. Questi esercizi di ripetizione, specialmente se vengono condotti per lunghi periodi di tempo e in classi numerose si trasformano in una mola di tortura e, di conseguenza, gli allievi si rifiutano di collaborare. I modernisti, naturalmente, attribuiscono questo fenomeno al fatto che l'allievo manca di motivazione adeguata. È un ragionamento che non regge. Lo studente medio ha di fatto una motivazione sua propria, ma non certamente per un apprendimento mnemonico, monotono, ed interminabile di strutture grammaticali in una lingua che egli crede di non poter usare mai in vita sua. Egli desidera semplicemente imparare a leggere nella lingua che sta studiando. Questo è il desiderio che desta la sua curiosità, questo è ciò che gli piace, che soddisfa il suo immediato interesse. Non gli importa di acquisire nuclei di conoscenze da usare in un futuro ancora troppo lontano.

Devo ammettere che non ho ancora finito con le mie affermazioni « eretiche ». Ne ho ancora due. La prima è che i metodi moderni, proprio per essere stati così accuratamente pianificati e programmati lungo parecchi anni di corso, proprio perchè spesso pongono come requisito di base parecchie ore di lezione settimanali, malamente si inseriscono in molti sistemi scolastici attuali. In Italia, ad esempio, si incomincia la lingua straniera nella scuola media, la si continua per tre anni, poi gli studenti cambiano scuola e la seguono ancora per altri tre, quattro o cinque anni. Ma poichè non vi è alcun coordinamento fra i due cicli, non è possibile una programmazione per l'intero ciclo di studi.

Il vecchio metodo era almeno abbastanza standardizzato, di modo che un insegnante di un istituto superiore poteva, con relativa facilità, continuare dal punto in cui era giunto il suo collega della scuola media. I metodi moderni differiscono spesso nell'ordine in cui presentano la materia, e gli insegnanti non possono continuare l'insegnamento così come era stato iniziato. Non ci si meraviglia quindi se molti insegnanti pensano che, come è meglio avere un unico, sia pur del tutto inadeguato, sistema ortografico per tutti i paesi di madre lingua inglese, piuttosto che sistemi ottimali ma diversi fra loro, uno per la Gran Bretagna, uno per gli Stati Uniti, uno

per la Nuova Zelanda ecc., così è meglio avere un unico e uniforme metodo di insegnamento anche se sappiamo tutti che è inadeguato.

La mia ultima « eresia » riguarda lo svolgimento della lezione in classe. Il vecchio metodo aveva il grande vantaggio di rendere l'insegnamento facile anche con classi numerose. L'insegnante poteva far uso della tecnica del conferenziere e poteva svolgere l'intera lezione nella sua lingua materna! Su questo aspetto dell'insegnamento tradizionale i modernisti hanno versato valanghe di critiche e hanno concentrato la loro derisione. Essi affermano che il docente assume il ruolo di un « mini »-professore in una « mini »-università che fa la sua brava conferenza e si sente tutto orgoglioso per aver svolto il suo argomento, mentre in effetti non ha insegnato la lingua, non ha offerto ai suoi studenti che una scarsissima o addirittura nessuna opportunità di adoperare praticamente la lingua. Hanno ragione, ma è altrettanto vero che il rimedio che essi suggeriscono all'atto pratico assomiglia a quello del medico che dice ad un povero diavolo di andare, per curarsi, per sei mesi nelle Indie Occidentali.

Guardiamo in faccia la realtà. La maggior parte degli insegnanti non solo in Italia, ma anche in altri paesi — e questo indipendentemente dalla materia che insegnano — hanno classi così numerose che praticamente non fanno altro che mantenere la disciplina.

Da quanto ho detto finora potrà certamente sembrare che io sia un reazionario conservatore. Nulla potrebbe essere più lontano dalla realtà. Tuttavia ritengo che le mie osservazioni siano giustificate, e se ho fatto « l'avvocato del diavolo », è perchè spesso i metodi moderni vengono presentati sotto una luce troppo ottimistica.

Mi rendo perfettamente conto che ci sono molte scuole private, come gli Oxford Institutes, la Scuola Internazionale di Milano, e altri istituti statali specializzati e altamente qualificati come la Scuola per Interpreti di Conferenze dell'Università di Trieste, in cui la situazione è ben diversa e i programmatori sono molto più liberi proprio perchè gli studenti, per varie ragioni, hanno un livello di motivazione ottimale, il loro scopo è chiaramente definito: hanno deciso di studiare lingue e sono preparati a sostenere i necessari sacrifici per raggiungere questa meta.

Posso, a questo punto, elencare sommariamente le misure necessarie per giungere ad una conciliazione dei due metodi, ad una sintesi che conservi la parte più valida di ambedue senza peraltro fissarsi, staccata, fra i due. Ecco brevemente e perciò più categoricamente di quanto vorrei, i miei suggerimenti.

Per prima cosa suggerirei a tutti i teorici, ai metodologisti e agli esperti di linguistica di dare maggior importanza ai fattori non linguistici nell'elaborazione dei programmi che devono venir più avvicinati alla situazione reale in cui si trova l'insegnante in classe. Gli esperti devono rendersi

personalmente conto di cosa succede quando una lingua viene insegnata per due ore la settimana in una classe di trenta o quaranta allievi che conoscono la propria lingua solo come dialetto. Gli esperti devono rivedere le loro idee sulla motivazione e sull'intera psicologia dell'apprendimento linguistico. Devono rendersi conto che la curiosità intellettuale deve venir soddisfatta, fra le altre cose, anche attraverso la lettura. Infine essi devono capire che la traduzione non è un lusso o un ostacolo all'apprendimento di una lingua (perché — essi dicono — incoraggia a instaurare l'abitudine a « codificare ») ma una necessità sociale ed economica. Il mondo ha grande bisogno di traduttori e preferisce averne dei mediocri che non averne affatto.

Il mio secondo suggerimento va al Ministero della Pubblica Istruzione. Bisognerebbe poter stabilire per iscritto con maggior precisione ciò che un insegnante può e deve quindi insegnare. A questo devo anche aggiungere, per esperienza personale, che il Ministero della Pubblica Istruzione italiano non è affatto costituito da funzionari che sono per principio contrari ad ogni innovazione. Al contrario, essi sono perfettamente consapevoli della necessità di usare metodi moderni e dei vantaggi che deriverebbero dalla loro applicazione, ma i programmi elaborati sono troppo vaghi, tanto vaghi da accontentare tutti. Ripeto che comprendo e apprezzo la loro riluttanza a dettar legge agli insegnanti, ma penso tuttavia che con l'aiuto di esperti in questo campo, si dovrebbe poter formulare programmi scolastici di minima e di massima per aiutare l'insegnante medio che è disorientato, come lo è il non meno perplesso autore di libri di testo.

Passo ora agli esaminatori ed in primo luogo a coloro che sono membri di commissioni negli esami di abilitazione e di concorso a cattedre. Questi esami sono ora una specie di continuazione degli esami universitari o un facsimile degli esami delle scuole post universitarie di perfezionamento o di specializzazione. I candidati non vengono esaminati secondo la loro funzione professionale di docenti di lingue straniere e ovviamente ne consegue che i candidati non si curano di preparare la loro formazione professionale. So che recentemente è stato apportato un miglioramento e che nel programma per l'esame di abilitazione è stata inclusa la moderna metodologia come materia obbligatoria, ma ciò non basta e si noti anche che si parla perfino di togliere l'unica prova auditiva che era oggetto di esame, cioè il dettato. Questo rappresenterebbe certamente un passo indietro. Vorrei raccomandare ai commissari d'esame nelle scuole stesse di assicurarsi che gli esami vengano adattati ai metodi di insegnamento seguiti dai candidati. Coloro i quali si sono preparati coscienziosamente secondo un indirizzo moderno e che sono in grado di parlare bene la lingua straniera daranno naturalmente risultati inferiori se esaminati se-

condo il metodo tradizionale (ad esempio se verrà loro chiesto di spiegare in italiano l'uso di « shall » o « will » o di elencare tutte le parole inglesi che cominciano con « h » muta).

Agli insegnanti vorrei dire di cessare dal considerarsi dei « mini »-professori e di rendersi conto che torna loro maggior vanto se si considerano piuttosto dei buoni istruttori. Basta quindi con il pensare che il libro di testo sia l'unico mezzo per insegnare una lingua straniera. Ci si persuada che il giradischi, il registratore, e il laboratorio linguistico sono gli alleati naturali di un insegnante di lingue. Gli studenti hanno bisogno di ascoltare la voce di persone che parlano la loro madre lingua ed è immorale impedire che gli allievi abbiano questa possibilità. È giunto anche il momento di liberarsi dei complessi di inferiorità che si hanno per quanto riguarda la conoscenza della lingua che si insegna. Ci si ricordi che l'inglese è una lingua mondiale ed un buon inglese si può avere nella versione britannica, ma ugualmente nella versione irlandese, americana o neogotese, giapponese o italiana. Si ricordi inoltre che lo speaker di madrelingua inglese che ha registrato la sua voce sul magnetofono non è un rivale e non intende far fare una brutta figura al docente. Desidera solo aiutarlo ad insegnare meglio e desidera aiutare gli studenti ad apprendere meglio. Per quanto riguarda la scelta dei brani di lettura, ci si ricordi di scegliere brani che siano moderni, che si avvicinino il più possibile alla lingua parlata. Se si insegna Shakespeare prima che gli studenti siano in grado di apprezzarlo non si fa bella figura e non si dimostra il proprio sapere ma si impone una lingua difficile e sorpassata (un dialetto nel tempo e non nello spazio), a giovani non ancora linguisticamente maturi per apprezzare i sublimi concetti del poeta. Non si commetta l'errore di imporre passiveterari che sono invece adatti a studenti di madre lingua inglese. Si ricordi che vi è un'età cronologica ed un'età linguistica per quanto riguarda le lingue straniere e che le due età, pur tanto distanti l'una dall'altra, devono ritrovare la loro unità nell'insegnamento scolastico. Infine non si aricci il naso davanti ai testi semplificati. Essi sono stati attentamente elaborati e pianificati per togliere forme di linguaggio antiquate e ridondanti e per rendere la lettura non solo più facile ma anche più interessante e proficua. Allo scopo di migliorare la propria cultura personale e professionale, e per il bene dell'insegnamento, si studi la linguistica moderna e, contemporaneamente, si studino anche le strutture grammaticali e la fonematica della lingua italiana. In questo modo ci si potrà liberare da molte false credenze e superstizioni sulle lingue e ci si libererà dei molti complessi di inferiorità che si riferiscono alla lingua straniera che si insegna. Per concludere il mio « deuteronomio » linguistico, insisto sul fatto che i docenti devono abituarsi ad insegnare « multum » e non « multa ». Ci si deve render conto che il Ministero della Pubblica Istruzione non impone

programmi impossibili e che è meglio per tutti, insegnanti e studenti, insegnare poco ma bene piuttosto che molto e superficialmente. Così facendo si dovrà combattere forse contro esaminatori antiquati e si potrà venir accusati di insegnare poco o niente. Ma fino a che non si avrà il coraggio di ribellarsi a questi atteggiamenti sorpassati e non si sarà convinti che il primo dovere è quello di preparare gli studenti alla vita di oggi, non verrà compiuto nessun passo decisivo verso una forma di insegnamento delle lingue straniere adeguato a questa seconda metà del XX secolo.

* Sento il dovere di ringraziare il Prof. Mario Ferencich per il suo valido aiuto e per i suoi consigli nella revisione della traduzione italiana. (Prof. D. PLANT)

L'uso del laboratorio linguistico

Mr. C. Wilson

30/31

L'uso dei Laboratori Linguistici come componente fondamentale nell'insegnamento delle lingue straniere, ha assunto in questi ultimi tempi una particolare importanza, perchè, come in tutte le attività, l'applicazione di nuove tecniche e metodi sempre più razionali porta ad un risultato qualitativamente migliore.

In qualità di esponente di una organizzazione privata, che, pur non ricevendo alcuna sovvenzione, si è sempre mantenuta all'avanguardia nello insegnamento delle lingue sperimentando ed adottando nuovi metodi e tecniche, debbo fare una distinzione fra l'uso dei Laboratori Linguistici per l'insegnamento delle lingue nelle scuole statali o sovvenzionate e l'uso che di essi se ne fa nelle scuole private o non sovvenzionate. Questa distinzione potrebbe sollevare obiezioni da parte di teorici e puristi dell'insegnamento delle lingue. Ed è anche probabile che, se io stesso fossi un purista, rifiuterei tale distinzione. In ogni caso, facendo parte di una organizzazione privata, mi limito a considerare l'applicazione, i vantaggi ed, a volte, gli svantaggi nell'uso dei Laboratori Linguistici in tali organizzazioni.

Innanzitutto vorrei dare una idea dei problemi che noi dobbiamo affrontare nella programmazione e preparazione delle lezioni da svolgere nel Laboratorio Linguistico. Esse infatti devono suscitare l'interesse dello studente ed avere, nello stesso tempo, un alto valore didattico. Se ci limitassimo a preparare delle lezioni considerandone solamente il pregio didattico, rischieremmo di annoiare lo studente. D'altro canto non si può ridurre notevolmente il valore didattico al solo scopo di rendere le lezioni più piacevoli allo studente.

La preparazione delle lezioni per Laboratorio Linguistico presenta quindi delle difficoltà che, se affrontate e risolte, portano a dei vantaggi non indifferenti.

Facciamo l'ipotesi che un preside, senza alcuna esperienza di Laboratori Linguistici, ne adotti uno per la sua scuola. Egli può anche errare nello scegliere, o lasciare scegliere agli insegnanti, del materiale didattico non adatto ai suoi studenti, i quali, in breve tempo, perdono l'interesse alle lezioni. Se si permette che tale situazione si protragga senza prendere immediati ed adeguati provvedimenti, i vantaggi che si potrebbero ottenere da un Laboratorio Linguistico sfumano a causa della reazione negativa da parte dello studente.

Se non si tiene conto di queste possibili reazioni negative, come spesso accade nelle scuole che mirano solo ad attirare il maggior numero possibile di studenti, il motivo per cui si potenzia l'insegnamento mediante

l'uso del Laboratorio Linguistico nei normali programmi, viene ad essere seriamente, ed a volte irreparabilmente, compromesso.

Noi degli Oxford Institutes, consideriamo l'intero campo dell'insegnamento integrato con il Laboratorio Linguistico, ed i connessi problemi di studio e preparazione delle lezioni, come un'interessante sfida. Quando prepariamo una serie di lezioni per Laboratorio da svolgere con una determinata sequenza, non ci sentiamo obbligati a rispettare ciecamente il programma fissato in quanto, sovente, i risultati ottenuti ed il parere degli studenti in relazione alle lezioni svolte, determinano discussione e ripensamenti da parte del corpo insegnante.

Allorquando alcune lezioni, sebbene attentamente preparate, non danno i risultati sperati, il ciclo delle lezioni subisce varianti più o meno profonde fino a che si dimostri adatto allo scopo. Le lezioni sostituite vengono rielaborate e possono così essere inserite nei programmi successivi. Due fattori importanti ci obbligano a limitare a 30 minuti settimanali per ogni corso la lezione di Laboratorio Linguistico. Il primo fattore è costituito dall'alto numero di corsi serali con la disponibilità di un solo Laboratorio Linguistico, il secondo è dato dal fatto che i nostri studenti devono svolgere un regolare programma didattico ed il relativo esame alla fine dell'anno scolastico.

Il programma per i corsi preparatori richiede un impegno abbastanza notevole in quanto lo studente deve raggiungere una buona conoscenza della lingua inglese parlata, letta e scritta. Pertanto, al fine di svolgere completamente il programma, non è possibile dedicare più del 25 % della durata del corso al Laboratorio Linguistico.

Malgrado questi ostacoli che condizionano l'uso del Laboratorio Linguistico nelle nostre scuole, i nostri studenti riescono a trarre notevoli benefici dall'inserimento di questa particolare tecnica di insegnamento nel quadro generale dello svolgimento del programma.

Dopo questa breve introduzione, che ha sfiorato alcuni dei problemi inerenti l'uso dei Laboratori Linguistici, vorrei ora accennare ad alcuni interessanti aspetti del lavoro da noi svolto durante quest'ultimo anno scolastico.

Credo di non sbagliare affermando che nessun'altra organizzazione culturale in Italia, sia essa privata che statale, abbia integrato i corsi linguistici per bambini con l'ausilio del Laboratorio Linguistico.

Lo scorso anno iniziammo dei corsi pilota per bambini di età compresa fra i sei e gli otto anni, ottenendo dei risultati concreti e soddisfacenti. Dopo un primo periodo di sei settimane di normali lezioni in aula, per un totale di 2 ore e mezza alla settimana suddivise in due lezioni, si inserì una lezione settimanale svolta nel Laboratorio Linguistico, della durata di 20 minuti.

Il timore, non ancora del tutto fugato, che i bambini reagissero in modo negativo all'esperimento si è dimostrato in gran parte infondato.

I bambini infatti dimostravano a volte un'abilità superiore a quella di parecchi adulti ed il loro entusiasmo per questo tipo di lezione era molto spiccato, al punto da essere dispiaciuti se capitava di dovere perderne qualcuna.

La maggior parte di essi acquisiva risultati veramente eccezionali nell'intonazione e nell'esatta pronuncia della lingua.

Le lezioni che prepariamo per i bambini consistono in semplici « structure drills » e ripetizioni di frasi, a volte con l'ausilio di diapositive.

Le frasi sono normalmente composte da parole che i bambini hanno modo di apprendere in aula.

È risaputo che l'esercizio più importante nell'apprendimento di una lingua è la continua ripetizione di parole e frasi fino a che il loro uso diventi spontaneo.

In aula, sovente, i bambini ripetono ciò che sentono in un modo piuttosto superficiale, senza effettivamente assorbire in modo permanente i differenti suoni e senza identificare in essi azioni od oggetti. Di regola i piccoli studenti sono in grado di ripetere accuratamente parole e frasi sentite, ma in molti casi le loro capacità di ritenere sono molto ridotte, ritardando di conseguenza il processo di apprendimento della lingua.

Abbiamo notato che durante le lezioni nel Laboratorio Linguistico le possibili distrazioni cui vanno soggetti i bambini sono, per la maggior parte, eliminate in quanto essi possono concentrarsi nella loro cabina maggiormente che non in classe. Questa condizione positiva permette una maggiore ritenzione e quindi la lezione diventa più efficace.

Può sembrare forse arbitrario confrontare i risultati ottenuti dai bambini nel Laboratorio Linguistico con quelli degli adulti, ma in questo caso i confronti sono inevitabili. Da ciò si è potuto constatare che i bambini dimostrano maggiore entusiasmo per le lezioni in Laboratorio per una certa predisposizione alla novità che è propria dei bambini stessi. Gli adulti, al contrario, si convincono e si uniformano più difficilmente ai metodi nuovi. Per questo sorgono certe barriere ed incomprensioni che diminuiscono l'efficacia delle lezioni in laboratorio.

Desidero citare un caso particolare verificatosi quest'anno nel nostro Istituto.

Avevamo programmato una serie di lezioni basate su « English Through Pictures » con l'ausilio di diapositive. Le lezioni furono suddivise in tre fasi di registrazione ed in tre fasi di ascolto. La seconda e terza fase di ascolto era limitata a quelle parti della lezione sulle quali lo studente aveva incontrato maggiori difficoltà. Durante la registrazione della prima fase furono proiettate delle diapositive senza didascalie, nella seconda

fase le diapositive vennero eliminate per essere proiettate durante la terza fase di registrazione e questa volta con didascalie.

Dopo la prima lezione di questo tipo, parecchi studenti adulti protestarono dicendo che sarebbe stato più logico invertire l'ordine delle diapositive, o meglio ancora che tutte le diapositive avessero le didascalie. Fu necessaria una serrata discussione per convincere la maggior parte degli studenti che l'uso delle diapositive scritte non era il sistema migliore per apprendere bene una lezione. Una situazione del genere non si verifica con i bambini, i quali partono sempre dal punto di vista che ciò che dice l'insegnante è giusto.

Questa è una delle difficoltà che gli adulti si creano nell'apprendere le lingue; infatti una buona metà di essi ha già dei preconetti sbagliati sui metodi di apprendimento della pronuncia, delle regole grammaticali, sui vantaggi e svantaggi degli esercizi di traduzione e di dettato.

L'esatto contrario si ottiene con i bambini, per i quali, avendo programmato un buon sistema didattico si possono ottenere degli ottimi risultati. Precedentemente ho affermato che durante la seconda fase di registrazione della serie « English Through Pictures » non venivano proiettate le diapositive. Agli studenti si consigliava di tenere gli occhi chiusi e con ciò si eliminavano possibili distrazioni ottenendo dei risultati eccellenti in quanto gli studenti, attraverso lo stimolo uditivo, potevano richiamare l'immagine vista durante la prima fase di registrazione. Questa correlazione tra suono ed immagine mentale sviluppa una maggiore attitudine ricettiva ed aumenta la capacità di ritenzione. Si notarono infatti dei miglioramenti sia nella pronuncia che nella intonazione. Questa è una delle innovazioni da noi adottate durante le lezioni nel laboratorio linguistico. Ciò che desidero mettere a fuoco con questo particolare esempio citato è l'importanza che si deve attribuire all'uso di alcuni sistemi che apparentemente possono sembrare semplicistici, ma che sono determinanti se si vogliono ottenere degli ottimi risultati. Sia l'insegnante che le persone adette alla programmazione delle lezioni per il Laboratorio Linguistico non devono mai pensare di aver raggiunto una perfezione di metodi e che, di conseguenza, studi e ricerche in questo campo siano una perdita di tempo. Devono invece, attentamente ed onestamente, analizzare il lavoro programmato ed i risultati ottenuti in relazione al loro tipo di scuola, ai loro studenti ed alle loro attrezzature e giudicare se ciò che hanno realizzato risulta efficace quanto avrebbe dovuto essere. Nel semplice dubbio circa l'efficacia dei risultati si dovrebbe rimediare, con ogni sforzo, per migliorare la situazione al più presto possibile.

Un'altra importante innovazione da noi adottata è nata allorché si è voluto affrontare il problema di rendere più facile agli studenti la composizione di temi in lingua straniera.

I nostri studenti, a fine giugno, sostengono gli esami preparati dal notissimo Pitman Examinations Centre, il quale richiede che anche gli studenti del grado elementare devono essere in grado di comporre un breve tema nella lingua che stanno studiando. In passato i temi scritti sono sempre stati lo spauracchio per gli studenti, sia del grado elementare che intermedio. Quest'anno, nel nostro centro pilota di Monza e con l'aiuto del Laboratorio Linguistico, abbiamo affrontato il problema dei temi con il metodo del « composition building », che consiste nell'elaborare l'argomento di un tema in modo graduale. Quest'anno infatti si è notato che i risultati degli esami Pitman sono stati di gran lunga migliori che negli anni precedenti. Una parte del merito è da attribuirsi senz'altro a questo nuovo metodo d'insegnamento. Ed eccone lo svolgimento:

Agli alunni, prima dell'inizio della lezione nel Laboratorio Linguistico, vengono illustrati alcuni vocaboli che hanno attinenza col tema che si vuole trattare. Nel Laboratorio essi trovano un cartellone dimostrativo a colori raffigurante il soggetto del tema, soggetto che è anche in relazione all'interesse degli studenti in quel periodo. Per esempio, durante i mesi invernali, si ha cura che il cartellone raffiguri scene con persone che sciano, mentre in estate si scelgono scene di vacanze al mare.

In tal modo l'interesse degli studenti è sempre vivo anche quando, dopo un anno di lavoro e di studio, specialmente per gli studenti dei corsi serali, la fatica si fa sentire.

Anche in Inglese abbiamo un detto « Battere il ferro finchè è caldo ». Se un buon insegnante desidera ottenere degli ottimi risultati dai suoi studenti e sfruttare al massimo la costosa attrezzatura sotto il suo controllo, deve sapere esattamente quando il ferro è caldo. Se egli fallisce il giudizio su questa importante valutazione, allora la complessa apparecchiatura darà gli stessi negativi risultati di una preziosa macchina elettronica nelle mani di un incompetente.

Ecco perciò la risposta che darei a tutti coloro che si chiedono a quale età un bambino può iniziare l'apprendimento di una lingua in un Laboratorio Linguistico: « Non appena la sua testa è grande abbastanza da reggere una cuffia ».

**Il problema del vocabolario iniziale
in un corso di lingua estera**

Dr. Michael West

E' molto piacevole essere ancora a Milano dopo un'assenza di quattro anni, ed apprezzo la fiducia dimostratami nell'invitarmi a parlarvi di nuovo.

Tecnicamente, non sono un linguista ma solamente uno studente molto pratico dei problemi dell'apprendimento della lingua Inglese, interessato alla Linguistica solo fino a quando essa sostiene questi problemi pratici. Sono legato all'insegnamento dell'Inglese da oltre 40 anni e questa conferenza è, in un certo senso, il mio canto del cigno. Vorrei tornare su quel mio periodo d'insegnamento anche a rischio di ricordare delle cose irrelevanti ed osservare il progresso della mia ricerca non portata a termine. Fino ad ora essa è rimasta inadempita, ma la linguistica e gli orientamenti educativi moderni mi hanno raggiunto, anzi, sorpassato, così da avvicinarsi alla sua realizzazione.

Quella ricerca si riferisce all'Initial Minimum Adequate, cioè il minimo necessario di una lingua straniera, che permetta allo studente di mettersi in contatto e conversare con i nativi di tale lingua. Una volta raggiunto questo traguardo, lo studente può continuare la conversazione, allargare e migliorare la conoscenza della lingua. Fintantoché non si sarà ottenuto tale contatto, si rimarrà confinati in un'aula scolastica.

Fino allora si possiede solamente un troncone della lingua che è incapace di uno sviluppo vitale o di adattamento all'ambiente che lo circonda.

Questo contatto richiede la conoscenza di un minimo di nomi comuni, di « collocations », di « operators », di strutture ed inoltre la conoscenza del comportamento linguistico, un minimo di pronuncia comprensibile, ed un efficace metodo di apprendimento. Da notare che non ho detto metodo d'insegnamento, un punto che discuterò in seguito.

Nomi comuni: Cominciamo con il vocabolario, con la parte più semplice del vocabolario: i nomi comuni. Durante la mia infanzia fui introdotto in questo modo ad una lingua straniera, il Francese.

Mi fu consegnato un libro per bambini con molti disegni e le loro denominazioni in Francese; casa, chiesa, castello ecc., cane, cavallo, mucca, gallo, gallina, passero, pane, burro, carne, frutta e così via... Linguisticamente questi erano attrezzi senza manico, poiché il manico è la struttura nella quale tali parole devono essere inserite.

Infatti, un bambino inizia a parlare la lingua madre in questo modo, pronunciando solamente i nomi delle cose di cui ha bisogno. Questo è il sistema usato dal naufrago su una spiaggia straniera; innanzi tutto impara le parole relative alla sua immediata necessità: acqua, cibo, ecc... Però la tendenza nelle scuole è di raggiungere un perfezionamento ini-

ziale della pronuncia, della grammatica e della struttura usando un limitato numero di oggetti nell'aula scolastica od oggetti di immediata disponibilità, producendo così un troncone di lingua inutilizzabile — un manico senza utensile.

Un vocabolario minimo adeguato dev'essere completo. Non si può sostenere con uno straniero una conversazione parlando di penne, libri, porte, finestre, ecc... Bisogna acquisire un numero sufficiente di nomi comuni con i quali alimentare un discorso.

Uno dei problemi più difficili nel redigere un vocabolario minimo adeguato è: quanti nomi comuni? e quali? Una volta che si comincia a concatenare (disporre in stretta sequenza logica le parole) il problema è quando fermarsi. Una volta a Parigi, udii un americano ed un inglese discutere riguardo ai nomi francesi di articoli d'abbigliamento. L'inglese aveva un perfetto accento ma l'americano vinse perché conosceva la denominazione francese dell'occhiello delle scarpe.

Notai che la mia conoscenza minima necessaria del Bengali, presentava delle curiose lacune riguardanti la lista delle parole. Avevo imparato dei vocaboli più celermente di altri, alcuni invece non li avevo imparati affatto. Confrontai questi vocaboli con la lista delle parole e la loro frequenza d'uso redatta da Lorge-Thorndike. Osservai che le parole che non ricordavo o non avevo mai imparato, erano quelle appartenenti (secondo Thorndike) alla lista di parole usate meno frequentemente, per esempio: Chin, mento; Cheek, guancia; Forehead, fronte; Pink, rosa; e Purple, porpora.

Probabilmente il metodo più utile per selezionare i nomi comuni è la tecnica della selezione negativa. Determinare una certa area ed i relativi studenti, catalogare quanto più esattamente possibile questi studenti: uomini, donne, età, ricchi, medi o poveri, cittadini o paesani. Le parole selezionate devono essere utili a tutti gli studenti. Ognuno avrà bisogno di altre parole, ma per un vocabolario selezionato dobbiamo usare solamente quelle voci che possono essere utili a tutti, cioè una selezione positiva. Naturalmente se considerate un singolo studente potete fare una previsione completa, ma più numeroso è il gruppo di studenti, meno si può prevedere.

Se gli studenti sono uomini e donne, potete elencare i nomi di articoli d'abbigliamento maschile, dato che tali voci saranno utili ad ambedue i gruppi, in quanto le donne devono lavare, aggiustare e forse anche acquistare degli indumenti maschili, mentre gli indumenti femminili non sono, ad eccezione di quelli esteriori, di generale interesse.

Io compilai una lista di nomi comuni per l'Egitto ed il Medio Oriente. Questo mio lavoro (ora in fase di redazione ed emendamento da parte di uno studioso tedesco), corredato di un'abbreviazione delle liste classificate (che vedremo in seguito) sarà pubblicato nel prossimo inverno.

Ovviamente questa è una lista minima, che però fornisce una gamma di nomi comuni, sui quali l'insegnante o qualsiasi scrittore di libri di testo scolastici potrebbe basare il suo materiale didattico, invece di scegliere senza discernimento ed introducendo molte parole che saranno in seguito dimenticate. Mi fu insegnato la parola pavone in spagnolo, ed è inutile dire che l'ho già dimenticata. Se l'insegnante è tentato di introdurre altre parole che non sono comprese nella lista dovrebbe pensarci due volte e chiedersi: « c'è la possibilità che queste parole verranno usate ancora »? e « sono utili alla maggior parte degli studenti »?

Credo che Ogden sia stato criticato, nei primi tempi del « Basic English », per non aver incluso nella lista la parola « rice » che in seguito egli inserì. Forse sbagliò, dato che tale voce non è di importanza generale, ma solamente marginale. E che cosa possiamo dire delle parole di margine, quelle parole che saranno inevitabilmente necessarie agli studenti in determinate occasioni e per completare i loro vocabolari?

Ho cercato di redigere una lista di parole marginali in modo tale da permettere allo studente di trovare facilmente la parola necessaria. Scelsi dalla lista di Thorndike le parole usate più frequentemente e relative ad un determinato soggetto: le arricchii di voci scelte dal linguaggio tecnico, e le elencai escludendo le parole meno utili o troppo tecniche. Poi le classificai e riclassificai in gruppi sempre più piccoli con lo scopo di formare dei gruppi con non più di dieci parole.

L'esperimento non riuscì.

Passarono degli anni prima che riuscissi a scoprire la soluzione giusta del problema riguardante il Vocabolario Marginale Complementare: bisogna includere nella lista del vocabolario minimo necessario una serie di Definers (definizioni) parole che permettono all'oratore di spiegare l'idea per la quale ha bisogno una determinata parola, che gli verrà fornita dalla persona alla quale sta parlando. Questi Definers (definizioni) sono spesso delle strane parole come: Paste, Jelly, Stick/y, Net. Dovetti nuovamente affrontare questo problema quando stavo scrivendo un dizionario monolingua ed ancora quando mi fu chiesto dal Dr. Flood: « Quale è il Vocabolario Minimo Necessario per compilare dei libri di scienza semplificati »?

Può darsi che i miei ascoltatori siano interessati ad apprendere la tecnica per scegliere un vocabolario. Io stesso ne scelsi tre. Il vocabolario M.A.V. per conversazione; il vocabolario del Dizionario Internazionale ed il vocabolario del Dizionario delle parole scientifiche e tecniche. Iniziate con una breve lista di parole che saranno certamente indispensabili, per esempio quelle che nei primi stadi di un corso di lettura si sono dimostrate necessarie per raccontare « Plateau Reading », libri scritti usando un vocabolario molto limitato, e cancellate tutte le parole di semplice valore narrativo.

Nel caso di un corso di conversazione, riscrivete il materiale per la conversazione, per le commedie, annotando le parole extra che sono necessarie. Alcune possono essere inserite immediatamente, altre debbono essere lasciate in una lista d'attesa per vedere se saranno necessarie ancora, e poi ancora e ancora. Se vengono riscontrate frequentemente, includetele. In caso contrario, tenetele in sospeso, quindi catalogate (senza usarle), le parole marginali ed eliminate le altre. Il procedimento per redigere un dizionario è molto simile.

Grammatica e Struttura

Fra gli insegnanti c'era, ed è tuttora viva, l'idea che si debba fondare una solida base di grammatica e di struttura sulla quale lo studente possa, in seguito, costruire. Altrimenti la sua conoscenza della lingua sarà fondata sulla sabbia ed egli acquisirà degli errori dai quali non si libererà mai.

La stessa idea vale per la fonetica.

Ciò è molto differente dal metodo usato per i bambini. La loro grammatica e pronuncia nei primi anni dell'infanzia sono alquanto scadenti. Crescendo migliorano. Il loro miglioramento dipenderà dallo stimolo prodotto dalle circostanze della loro vita futura, sia che essi crescano in un ambiente di classe bassa, media o elevata. La stessa politica può essere applicata all'insegnamento della grammatica. Noi desideriamo che i nostri allievi siano capaci di conversare il più presto possibile nella lingua che stanno studiando con i nativi di quella lingua. Abbiamo quindi bisogno di un minimo indispensabile di grammatica e struttura; però alcuni grammatici si possono paragonare a dei collezionisti da museo. Essi ricercano i più astrusi impieghi. Senza dubbio questi impieghi esistono, ma sono necessari? Possiamo presentemente farne a meno? Per esempio: il *Passato Anteriore* « dopo che ebbe scritto la lettera, uscì per una passeggiata », « Egli scrisse una lettera e poi... ». Così anche « *Although* » (sebbene). « *Although it is cheap I do not really need it* » (Sebbene sia a buon mercato io non ne ho veramente bisogno). « *It is cheap, but...* » (E' a buon mercato ma...).

Si può (per il momento) evitare periodi lunghi nel *Reported Speech* (discorso indiretto): la delizia degli esaminatori!

Usate il discorso diretto, è più vivo e molto più facile da capire. I pronomi nel discorso indiretto sono molto difficili per gli Indiani. I rari usi di *Will/Would* e altre parole « pesanti », come si possono trovare nel « *Grammar of English Words* » di Palmer e nel « *General Service List* » sono ovviamente inutili a questo stadio. « *Every day he would go for a walk by the sea* ». « *He always (or usually) went...* ».

I risultati del calcolo fatto da Thorndike sulla Semantica nel « *General Service List* », possono essere un'utile guida per scoprire questi inutili

impieghi. Dovremmo definire chiaramente ed esattamente il significato o i significati delle parole « pesanti »: « Do - Will - Take - Put ecc... » che devono essere insegnate e altre invece che si possono tralasciare. « La General Service List » non è, secondo la mia opinione, abbastanza rigida. Gli usi enfatici e poetici possono essere ammessi, specialmente la inversione nella sequenza delle parole « In she came » e « However » invece di « But ». Tenete « However » per « However much » (per quanto).

La voce passiva può essere rimandata al più tardi possibile; spesso può essere rimpiazzata dalla voce attiva, in quanto il suo uso principale è di riferire che qualcosa è stata fatta, senza dire chi la fece, ed è molto difficile la comprensione di questa voce per quegli studenti che non hanno un equivalente nella loro lingua madre.

Potrei suggerire, a questo punto, di non porre troppa enfasi su certi punti di uso corrente che hanno la tendenza a sorpassare i grammatici, per esempio: Who/Whom; Shall/Will; Should/Would?

Fonetica

Una volta vidi un africano (il cui vocabolario era pietosamente limitato) che veniva esaminato sul Glottal Stop. Io stesso, quando iniziai lo studio del bengalese (bengali), impiegai molto tempo per imparare la esatta pronuncia delle tre differenti « T ». Il suono della mia « T » inglese s'avvicina alle due principali « T » bengalesi ed è abbastanza intelligibile, però è derisa come il « Bengali del Missionario ». Non mi importa di essere deriso purché riesca presto a conversare. Anch'io feci perdere molto tempo ai miei allievi per insegnare loro il suono della vocale neutra (che non ha equivalente nella loro lingua), con il risultato che essi avevano la tendenza a sostituirla col suono di una (a) molto simile a quella usata dagli Americani. « Mada for Murder! ».

A questo stadio iniziale, ciò che noi desideriamo dai nostri studenti è comprensibilità — una pronuncia intelligibile. In seguito possono migliorare. Una volta capaci di conversare avranno il motivo per migliorare e, ricordando il modello imparato dall'insegnante, lo faranno automaticamente.

Gli studiosi di fonetica sono molto interessati all'intonazione. Quant'è importante l'intonazione? « Chi-Chi » è l'inglese parlato con un'intonazione indiana. E' perfettamente intelligibile. Ciò che è di vitale importanza per gli indiani, almeno per quelli con i quali io ebbi dei contatti, è il ritmo, la forte e regolare cadenza dell'accento tonico inglese. Molti anni fa Lloyd James attirò l'attenzione su questa caratteristica della lingua inglese. I Gallesi parlano con un accento molto simile al « Chi-Chi ». Gli scozzesi mettono molto più accento al suono delle vocali di quanto lo facciano gli studenti indiani, ma sono compresi per il ritmo.

Qual'è il minimo comprensibile della pronuncia? Vorrei saperlo, e saprei come migliorarlo. Ma se io dedicassi ore ed ore ad imparare perfettamente la pronuncia, i miei contatti di conversazione con i nativi della lingua straniera potrebbero essere tanto ritardati che dovrei abbandonare completamente lo studio.

Vale la pena di acquisire una perfetta pronuncia inglese, quando in tanti paesi si tende a modificarla secondo la variante locale; come in America, Australia ed India? In molti paesi la perfetta pronuncia dell'Inglese meridionale è meno comprensibile della variante locale.

Lingua quale « Behaviour » (comportamento). Supponiamo di avere la lista minima necessaria di « operators », nomi comuni, elementi grammaticali; strutture; elementi particolari di congiunzione e fonetica, cosa altro serve?

E' a questo punto che i moderni linguisti hanno sorpassato i pionieri dei problemi del Minimo Necessario.

Una lingua non consiste solo di parole; congiunzioni e tutti gli altri elementi discussi finora. È una forma di Behaviour e, in un vocabolario di conversazione, quei Behaviourisms sono essenzialmente necessari.

La lingua è una forma di Behaviour, è la reazione dell'organismo quale unità in un ambiente sociale. Le parole sono solamente una parte di questa reazione. Ci sono cose come l'atteggiamento, l'espressione facciale, il gesto. Ci sono pause, silenzi, insignificanti frasi stereotipate, suoni esclamativi e non verbali. Ci sono quelle cose che sono essenziali in qualsiasi contatto umano.

Qualsiasi conversazione coinvolge due o più persone. Una discussione di gruppo può essere suddivisa in dialoghi man mano che l'attenzione si sposta da oratore ad oratore. Nell'insegnamento (come vedremo in seguito) ci limitiamo al dialogo. Un dialogo implica due oratori, ognuno con una particolare caratteristica. Si svolge in un determinato posto: in una strada, in una casa, in un giardino o in un ufficio. Il posto influisce sull'inflessione della voce, sulle emozioni, poiché l'atteggiamento e la espressione di una persona possono essere molto differenti se egli si trova in una birreria o in un ufficio, anche se il soggetto della discussione è il medesimo.

Un tipico esempio d'insegnamento che si può udire in una classe è il seguente:

What is this?

That is a pen.

What is this?

That is a book.

E poi può continuare con:

Is this a pen?

Yes, it is.

Is this a pen?

No, it isn't.

What is it?

It's a book.

Questo si svolge in un'aula scolastica, un ambiente neutrale, ed il dialogo si svolge fra due personalità neutrali. Ciò alquanto irrealistico. Nella vita reale si svolgerebbe così:

Excuse me. What is this?

That?

Yes. What is the English word for it?

Oh, that's a...

Si dovrebbe trattare di un oggetto piuttosto sconosciuto allo straniero.

That's a cigarette lighter.

Oh, Oh yes. I see. A cigarette lighter.

I testi scolastici contengono molto materiale descrittivo: descrizione di una stanza, di una strada e così via. Ma lo straniero non descrive, vede l'oggetto, è lì! Chiede. Vuole delle cose.

Non - What colour is this cloth?

Ma - I want some cloth.

What colour, madam?

Red, please.

La differenza fra lingua e comportamento (comportamento linguistico) è questa: la lingua è parole, nomi e tessuto connettivo. Si possono scordare i nomi, ma non si scorda il comportamento. Anche nella demenza senile il comportamento garbato rimane inalterato. Una mia amica, negli ultimi stadi di demenza, non sapeva neppure dove si trovasse, non ricordava più i nomi, ma ringraziò molto graziosamente un fotografo che le aveva fatto una fotografia sul molo di Brighton. Tutte le forme di cortesia: « come sta », « prego, si accomodi », rimangono, mentre il resto scompare.

La lingua, come comportamento, è un'unità completa. Così come non si dimentica di cavalcare o di nuotare, così non si dimentica una lingua imparata come comportamento.

Per rendere il mio punto di vista più chiaro, darò alcuni esempi di comportamento. Ci sono naturalmente le solite frasi di saluto, i prego e i grazie (please and thank you).

Le frasi introduttive come: mi scusi (excuse me), mi perdoni (pardon me) (dette prima di una offesa e contraddizione), vi prego di scusarmi (I beg your pardon) (dopo un'offesa).

Richieste cortesi: Would you kindly?

Richieste non cortesi: D'you mind (seguito da una pausa)

Poi le necessarie « delay-words » (parole d'indugio), parole senza significato e semplici suoni emessi mentre si sta pensando cosa dire, i « Well ».

« Well now » etc... ed anche il comune « You know ».

Ci sono altre parole, forse più astruse, che si possono imparare in seguito: cambio di soggetto: « by the way », « by the by ». Per evitare di dare la propria opinione: « Really? », « Not really », « Is that so? », « You don't say so? », « Would you say that? » ed aggettivi vaghi: « so-so », « not too bad ».

Questi parlottii e cliché quasi intelligibili costituiscono la differenza fra parlare una lingua e ciò che è una lingua. A che stadio si dovrebbe insegnare una lingua come « comportamento » invece del convenzionale metodo scolastico? Questo mi porta al problema del Metodo d'Insegnamento.

Metodo - Spero mi scuserete se concluderò questi miei commenti con le loro applicazioni pratiche, viste da una persona pratica e solo casualmente linguistica.

Noi impariamo a parlare parlando. Una volta in Latakia (Siria) assistei ad una lezione d'inglese durante la quale gli studenti non dissero una sola parola. Ho anche assistito, recentemente, ad una lezione condotta da un insegnante qualificato il quale parlò per circa il 70% della lezione. Diceva frasi come: Di che colore è la tenda? (What is the colour of the curtain?) e gli studenti, più che altro, rispondevano con una sola parola di inutile valore strutturale: « verde ». Certamente avrebbe potuto introdurre l'insieme (unit) della lezione: Che colore è questo e quello? Dov'è questo e quello? e dividere i ragazzi in due gruppi; A interroga

B, B interroga A.

Recentemente chiesi ad una signora, che era appena tornata dalla Cina, come si svolgeva in quel paese l'insegnamento dell'inglese. Mi disse che gli studenti lavoravano a coppie.

Molti anni fa feci un esperimento, usando un libro di testo costituito unicamente da esercizi di domande e risposte di vario genere. Con lo aiuto di un cronometro accertai il miglior IPTT (Individual Pupil Talking Time) che si poteva raggiungere, cioè per quanto tempo ciascun studente poteva parlare durante una lezione. Sottraendo il T.T.T. (Teacher Talking Time) e le pause, il tempo venne diviso a metà (dato che alcuni chiedevano ed altri rispondevano). Il risultato fu di oltre il 40%; circa 25 minuti in un'ora. Confrontiamo questo con il normale metodo dell'insegnante che interroga: « You! » « You! » « You! ». Da un'ora d'insegnamento ne togliamo metà per il T.T.T. (generalmente anche di più) e dividiamo il tempo rimasto per 30, il numero degli studenti nella classe. Risultato, 1 minuto a testa.

Nell'ultima edizione del E.L.T. (English Language Teaching) lo scrittore chiede: « Dovrebbe l'insegnante preparare le sue lezioni o basarsi unicamente su un testo ed il manuale per l'insegnante? (manuale che il più delle volte viene lasciato in uno scaffale).

Consideriamo che cosa occorrerebbe ad un insegnante per redigere la sua lezione. Dovrebbe preparare del materiale realistico ed interessante: questo richiede abilità letteraria. Dovrebbe attenersi ad un dato vocabolario per evitare di ripetere troppo spesso cose già imparate. Dovrebbe evitare di introdurre delle parole che non verranno spesso riscontrate e quindi facilmente dimenticate. Per preparare una lezione veramente efficace, specialmente del tipo che vedremo in seguito, ci vogliono parecchi giorni, forse anche una settimana o più. Quando poi la lezione viene provata, si è certi di trovare delle imperfezioni che richiedono dei miglioramenti, o la ricomposizione dell'intera lezione. Chiedere ad un insegnante di preparare le lezioni da sé è pretendere l'impossibile, ed anche se egli tentasse, produrrebbe materiale scadente, con una grande perdita di tempo.

Ci sono altri due punti da considerare a questo riguardo:

1) Un vivaio d'insegnanti specializzati che siano capaci di usare il metodo orale.

2) Il numero di studenti nel corso.

Tornando sui suddetti punti, vediamo:

1) A causa della mancanza d'insegnanti inglesi (che vengono attirati dai lavori più remunerativi e, se sono donne, dal matrimonio, è molto difficile per i Centri di Addestramento accontentare le richieste di insegnanti e, ancor meno, di aumentarne il numero.

2) Molti, o la maggior parte dei paesi, ha un numero insufficiente di insegnanti, con il risultato di avere classi molto numerose - di 30, 35 ed anche 40 elementi. Per i suddetti motivi è impossibile insegnare una lingua straniera con il metodo orale ad una classe numerosa. Secondo me non ci dovrebbero essere più di 20 studenti per classe e, con un insegnante che ha l'abitudine di parlare troppo (vizio molto comune fra gli insegnanti) anche questo numero è eccessivo.

L'unica soluzione è di avere un testo auto-didattico, preparato da un esperto o da un gruppo di esperti. L'insegnante presenta ed illustra le lezioni, le controlla mentre la classe le sta svolgendo, e poi gli studenti continuano ad esercitarsi a casa. Alla fine, sottopone la classe ad un esame.

La cosa essenziale per svolgere questo tipo di lavoro è di seguire la regola « Leggere e alzare gli occhi », mai parlare al libro. Date un'occhiata al libro, poi alzate la testa e parlate con qualcuno - al compagno o, nel caso di una commedia, all'altro personaggio.

Il tipo di lezione consisterebbe in un esercizio preliminare che dovrebbe condurre gradatamente ad un corto dialogo illustrante le forme strutturali ed altri vocaboli, e renderli reali - un'unità di comportamento linguistico. Ho dato un esempio di tutto ciò nei miei « Easy English Dialogues ». Questi furono adottati in Canada da Bidault la cui versione

è, in molti casi, superiore alla mia. Ad ogni modo, entrambe le versioni potrebbero essere ulteriormente migliorate. Essi sono, spero, una falsariga per un nuovo tipo d'insegnamento, un modo realistico di apprendimento che possa, col tempo, rimpiazzare la forma di insegnamento « You! » « You! » « You! » Cioè il metodo di un insegnante davanti a file di studenti, tre o quattro volte alla settimana, e che monopolizza la maggior parte del tempo parlando soltanto lui.

Dobbiamo guardare avanti, all'evoluzione della scuola. Essa ha sempre più la tendenza a diventare un luogo d'apprendimento piuttosto che di insegnamento. In un articolo sull'Observer (del 2 luglio) si metteva in evidenza questa teoria. È una tendenza che si sta sviluppando da molti anni - nel Dalton Plan e nel Project Method. Lo studente sceglie o gli viene consigliata una materia ed il corso dove tale materia viene insegnata. Egli segue il corso e gli studi, ritornando dall'insegnante quando si trova in difficoltà e, ad intervalli, per essere interrogato. Idealmente non ci sono classi, non ci sono orari fissi e dei « Lock-Step » che obbligano gli studenti più intelligenti ad un rallentamento causato da quelli più ottusi. Come ogni insegnante di lingue sa, insegnare una lingua è come tentare di riempire un secchio forato. Si dimentica molto di più nelle prime ore che nei primi giorni. Il metodo più efficace è quello d'imparare accuratamente un poco ogni giorno o parecchie volte al giorno. Si dovrebbe presentare la lezione allo studente e lasciare che la studi ad intervallo di pochi giorni, mattina e sera, prima di venire interrogato dal suo insegnante nel loro successivo incontro.

Feci un esperimento, in una scuola serale a Londra, nel modo seguente: Esposi la lezione e dissi « Ora continuate. Vi interrogherò la prossima volta ». Quindi li interrogai sulla lezione precedente. Al termine di questo esperimento ricevetti i complimenti più soddisfacenti. Una deputazione venne da me e disse: « Per favore, signore, ritornerà nella nostra classe? Il nuovo insegnante parla troppo mentre lei non parlava quasi mai ».

Uno dei più grandi meriti dei laboratori linguistici è, secondo la mia opinione, che essi concedono allo studente molto più tempo per parlare (P.T.T.).

In questa era di magnetofoni e giradischi, una buona parte del lavoro svolto dall'insegnante (T.T.T.), per « drills » e lezioni di pronuncia o fonetica può essere svolto da una di queste macchine. Sarebbe ideale se ogni studente potesse usare uno di tali apparecchi quando vuole. I magnetofoni sono costosi ed è difficile, per una persona non specializzata, poter controllare il meccanismo « Stop/Ripetizione » di un magnetofono; cioè fermare la macchina mentre lo studente parla e far ripetere le parole parecchie volte, se lo studente lo desidera. I giradischi sono più economici, però è difficoltoso fermare un giradischi e far ripetere quelle

frasi che lo studente desidera riascoltare. Attualmente assieme al Gloucester Education Authority, sto elaborando un esperimento per produrre un dispositivo economico e di facile uso, che potrà essere applicato a qualsiasi tipo di giradischi. C'è uno speciale grammofono « Stop/Ripetizione », prodotto dalla Telefunken, che fa questo servizio perfettamente. È piuttosto caro, ma io credo molto più facile da usare che un magnetofono. Questo sistema è inoltre particolarmente necessario in quelle scuole dove il « corpo » insegnanti, che parla correttamente l'inglese, è molto limitato.

Tirocinio per insegnanti

Il corso di tirocinio per gli insegnanti del metodo orale dura circa 1 anno o più ed il lavoro « pratico » si svolge in scuole straniere. Ho visto degli Africani che insegnavano nel Galles.

Un corso basato su un testo d'insegnamento dura circa un mese. Io ho insegnato in un simile corso in Giordania. Alla sera si teneva un breve discorso sulla lezione svolta, seguito da una dimostrazione. Il giorno dopo l'insegnante spiegava questa lezione alla sua classe mentre io ed un assistente andavamo in macchina da scuola a scuola, visitando due classi per volta. L'orario scolastico era stato modificato in conformità. Questo metodo si rivelò molto più economico ed efficace che un corso

Conclusione

Ciò che io spero di veder realizzato è un corso con un vocabolario minimo adeguato, che permetta allo studente di mettersi in contatto verbale, quanto prima possibile, con i nativi della lingua che sta studiando (l'inglese, o qualsiasi altra lingua).

Una volta effettuato tale contatto, lo studente può allargare e migliorare la conoscenza della lingua. Il suo linguaggio diventa vero ed egli non è più imprigionato dall'irreale atmosfera di un'aula scolastica.

Ho tentato di indicare la strada per poter comporre un vocabolario minimo adeguato per quanto riguarda le parole, la grammatica, la struttura e la pronuncia.

Ho sottolineato l'importanza di trattare il linguaggio come una forma di comportamento.

Alla fine ho parlato del metodo, non del metodo per l'insegnamento della lingua, ma di un metodo di assistenza e controllo dell'apprendimento della lingua, con un massimo di P.T.T. (Pupil Talking Time) e conversazioni, per rendere viva la lingua.

Questo è sempre stato il mio fine, il mio sogno.

Spero che qualcuno, in qualche luogo, con qualche lingua, li renderà realtà.

**Tendenze sperimentali
nella didattica delle lingue**

Prof. R. Titone

Una sguardo in profondità sulla situazione dell'insegnamento delle lingue, sia sotto l'aspetto pratico che sotto quello teorico, ci rivela immediatamente una doppia tendenza che caratterizza e distingue la glottodidattica di oggi dai vari indirizzi maturatisi in meno di un secolo. Da una parte, si tende a superare la chiusura e la rigidità del metodicismo, che credeva nel valore quasi assoluto di un metodo ben definito, e si postula come garante di maggior efficacia una metodologia composita, o funzionalmente eclettica, che incorpori le suggestioni provenienti da campi diversi della scienza e dell'esperienza; una metodologia che, nella sua più compiuta espressione, si presenta come un sistema integrato di varie componenti interdisciplinari (dalla linguistica, alla antropologia culturale, alla psicolinguistica, all'esperienza storica).¹ D'altra parte, nella convinzione che ogni schema metodologico, per quanto scientifico, non costituisca che i termini di una semplice ipotesi didattica e non ancora un sistema di principi o di prescrizioni metodologiche, si vuole condurre la glottodidattica al livello di teoria determinata e convalidata, e quindi di metodologia costituita da principi universalmente validi, facendo appello in ultima istanza alla conferma di un controllo scientifico sperimentale. La ricerca di basi sperimentali, sulle quali fondare una didattica obiettiva e precisa, rappresenta una tendenza comune a tutti i settori della didattica, anche se soltanto recentemente alcune didattiche speciali — e precisamente quelle rivolte alle materie linguistiche e artistiche — hanno accettato di adottare il criterio sperimentalistico. La didattica delle lingue estere, pur essendo tra le ultime arrivate allo stadio sperimentale, è oggi tra le più fiorenti. È di questo aspetto e di questa fase che vogliamo discorrere presentemente.

1. *La componente sperimentale nella fondazione del metodo glottodidattico*

Nella prima delle dieci « Tesi di glottodidattica »,² stilata dal Centro Italiano di Linguistica Applicata, sono stati indicati e brevemente giustificati alcuni criteri, che debbono guidare nella costruzione di una moderna didattica delle lingue. E soprattutto il criterio dell'efficienza, che deve illuminare la prassi anche educativa e didattica. E l'efficienza

1. Il concetto di *glottodidattica scientificamente integrata* è stato discusso dall'autore sia in *Le lingue estere* (Roma, PAS, 1966, cap. 1) sia in *Foreign language teaching yesterday and today* (Washington, D. C., Georgetown University Press, 1967, cap. 8).

2. C.I.L.A., « Tesi di glottodidattica », *Hom. Loquens*, I 1967, pp. 7-12.

suppone una precisa e concreta aderenza alla realtà dell'insegnamento, ossia quella obiettività e quella precisione che sono garantite dal metodo scientifico. Suppone, in secondo luogo, un riconoscimento effettivo della multipolarità della situazione didattica e quindi una costante flessibilità di adattamento alle molteplici variabili del processo di apprendimento. Ciò equivale a dire che « la soluzione unica plausibile dovrebbe essere cercata sulla linea di una *glottodidattica scientificamente integrata*, nella quale confluiscono a determinare unitariamente l'orientamento metodologico: 1) un'analisi scientifica dell'oggetto (la lingua) operata mediante i contributi della scienza linguistica e dell'antropologia culturale; 2) un esame scientifico del processo di apprendimento linguistico (nel nostro caso di una seconda lingua) condotto sostanzialmente sotto la competenza della psicologia pedagogica e della psicolinguistica; 3) una definizione delle finalità e degli obiettivi educativi e didattici da preporre all'intero corso di studio, e questo valendoci delle indicazioni della metodologia pedagogica (pedagogia in senso stretto); e infine, 4) le indicazioni della metodologia generale dell'insegnamento e della storia dei metodi glottodidattici ».³

Ma, come già sottolineammo in quel medesimo contesto, la formulazione metodologica, che risulterebbe dal concorso delle suddette componenti, non oltrepasserebbe il livello della *ipotesi*, una ipotesi giustificata in gran parte a priori, non ancora verificata sul piano positivo della riuscita. « Per convertire la semplice ipotesi teorica in teoria scientifica, occorre operare una *verifica* di situazione, la quale sarebbe possibile o mediante una esperienza sistematica (ripetizione di un modello didattico in svariate situazioni da parte di diversi insegnanti con l'effetto di ottenere una valutazione finale prevalentemente impressionistica, ossia di tipo globale e non del tutto obiettivo) o mediante una sperimentazione scientifica (che si valga di uno schema rigorosamente sperimentale di attuazione, con adeguato isolamento delle variabili, campionatura e elaborazione statistica dei dati) ».⁴

L'esigenza sperimentalistica è ampiamente giustificata, e non solo sul piano teorico. Che cosa vuole, infatti, l'insegnante quando chiede aiuto alla didattica? Vuole indicazioni di metodo, che siano *di fatto* risultate valide, e quindi che possano già vantare una efficace applicazione alle reali situazioni dell'insegnamento. Vuole, però, che il successo del collaudo non sia rimasto circoscritto a poche e ristrette situazioni, legate a determinati gruppi di allievi e a un particolare insegnante: esige, perlomeno implicitamente, una validità almeno potenzialmente universale nei

3. *Ibid.*, p. 11.

4. *Ibidem*.

procedimenti che il didatta gli propone. Ora, quale via può garantire tale positività a tale universalità se non il metodo scientifico-sperimentale? I termini di « sperimentazione » e « ricerca » nei campi della psicologia e della didattica sono diventati quasi sinonimi. Le tecniche della ricerca furono dapprima applicate in laboratorio, dove, fissato un problema ben circoscritto, si cercava di studiarne un elemento alla volta attraverso il controllo accurato dei procedimenti e l'esatta registrazione delle osservazioni e delle reazioni ottenute. All'inizio del nostro secolo si cominciò a distinguere tra « ricerca pura » e « ricerca pratica », la seconda mirando a modificare particolari schemi di azione.

Il termine « didattica sperimentale » fu dapprima applicato a ricerche condotte non in laboratorio ma in un ambiente scolastico ordinario, con l'ausilio però dei procedimenti di analisi già utilizzati in laboratorio. Per estensione, vennero a far parte della didattica sperimentale anche le deduzioni tratte da tali esperimenti e applicate all'insegnamento di determinate materie.

Il termine « ricerca didattica » fu introdotto posteriormente, quando cioè si comprese che l'osservazione e il controllo degli alunni nell'atmosfera artificiale di un laboratorio riuscivano meno significativi dal punto di vista didattico che non lo studiarli nella situazione spontanea della famiglia o della classe.

Una più recente distinzione riguarda i concetti di « ricerca operativa » e di « ricerca sperimentale », dove l'opposizione si riferisce alle condizioni di osservazione: la ricerca operativa studia un procedimento nel suo normale modo di occorrere, mentre la ricerca sperimentale implica la modificazione delle condizioni date o la creazione di speciali condizioni.

I metodi della ricerca didattica, alla pari di quelli adibiti in psicologia, possono essere classificati sotto tre categorie: a) esecuzione e registrazioni di osservazioni (studio dei fenomeni immediatamente evidenti con o senza speciali apparecchiature); b) interrogazione (esplorazione di ciò che non è immediatamente osservabile mediante interviste, test, reazioni a svariati tipi di materiale o di situazioni); c) analisi e interpretazione dei reperti in chiave statistica (con o senza l'ausilio di apparecchi meccanici o elettronici, partendo dalle più semplici generalizzazioni circa la frequenza di occorrenza di un fenomeno fino alle più elaborate tecniche psicometriche e sociometriche).⁵

Evidentemente, la maggior parte delle tecniche della ricerca sperimentale — che vanno al di là della pura osservazione sistematica o ricerca operativa — esige speciali requisiti scientifici e tecnici da parte dello sperimentatore.

5. Cfr. tutte le opere di L. CALONGHI, spec. *Tests e esperimenti* (Roma, PAS, 1958 e segg.); N.L. GAGE (red), *Handbook of Research on Teaching* (Chicago, McNally, 1964; C.M. FLEMING, *Teaching: A Psychological Analysis* (London, Methuen, 1958, spec. cap. XV).

tatore, i quali non sempre possono essere presenti all'insegnante ordinario. L'insegnante, più che uno sperimentatore, sarà il più delle volte un indispensabile e utilissimo collaboratore dello sperimentatore, in quanto non solo sarà anche il primo a porre i problemi e a definirli realisticamente, ma sarà anche la persona più idonea — se preparata ad hoc — ad applicare i procedimenti suggeriti dal piano di ricerca e a interpretare con senso di aderenza alla situazione i risultati ottenuti. È pertanto auspicabile che tutti gli insegnanti siano avviati opportunamente ad intendere il linguaggio sperimentale.

Il discorso fatto fino a questo punto si applica oggi con particolare forza e urgenza agli insegnanti di lingue, poichè è probabile che la glottodidattica registri — rispetto ad altri settori della didattica speciale — il maggior numero di ricerche. È facile documentare questa osservazione: basta aprire i massicci repertori bibliografici, approntati recentemente da vari centri internazionali, che raccolgono in periodici, in elenchi e in volumi abbastanza aggiornati i titoli e i risultati di innumerevoli progetti di ricerca, soprattutto dal 1945 in poi.⁶

Sarebbe pertanto chiaramente impossibile radunare in poche pagine anche un abbozzo di sintesi di tale ingente materiale. Appena appena, si può tentare di indagare rapidamente alcuni degli indirizzi e dei dati più significativi.⁷

2. Problemi metodologici della ricerca glottodidattica

Dicendo « ricerca glottodidattica » intendo qui includere studi sperimentali o indagini operative che hanno come oggetto o la verifica di ipotesi concernenti procedimenti o tecniche impiegati nell'insegnamento di un intero corso o almeno nell'acquisizione di certe abilità di lingua stra-

6. Tra i repertori più direttamente concernenti la ricerca scientifica in glottodidattica si possono ricordare qui: NOSTRAND H.L. et al. *Research on Language Teaching. An annotated international bibliography, 1945-64* (Seattle, Univ. of Washington press, 1965, 2a ed.); U.S. Office of Education, *Completed Research, Studies, and Instructional Materials* (National Defense Language Development Program, U.S. Gov. Printing Office, Washington, D.C., periodico); British Council, *English-Teaching Abstracts* (dal gennaio 1963, Language-Teaching Abstracts), bollettino periodico bibliografico (English-Teaching Information Centre, London, WC1); *Schedario Linguistico* (trimestrale, Ed. Bulzoni, Roma, a cura del Centro Italiano di Linguistica Applicata).

7. Sintesi panoramiche principali ricerche glottodidattiche sono state compilate specialmente da: CARROLL J.B., « Research on Teaching foreign languages ». Ch. 21, pp. 1060-1100 in GAGE, cit. (nota 5), inserito in trad. italiana in R. TITONE, *Le lingue estere* (Roma, PAS, 1966, Parte Seconda); CARROLL J.B., « Research in foreign language teaching: the last five years », in MEAD R.G. (ed.), *Language Teaching: Broader Contexts. Report of the Working Committees, Northeast Conference 1966* (Menasha, Wis., Banta Publ. Co., 1966, pp. 12-42); ORNSTEIN J., LADO R., « Research in foreign language teaching methodology », *International Review of Applied Linguistics (IRAL)*, IV (1966), 4, pp. 215 ss.

niera, oppure l'analisi psicologica di certe variabili e di certi processi operanti nell'apprendimento linguistico, o ancora lo sviluppo di procedimenti di misura e di valutazione dei risultati ottenuti, nonché l'effettiva misurazione di tali risultati. Escludo pertanto qualsiasi considerazione di aspetti che riguardano la ricerca linguistica pura o teoretica. Escludo altresì il riferimento a studi puramente speculativi o, d'altro caso, a resoconti puramente empirici (impressionistici) di esperienze limitate e non sufficientemente controllate.

Restringendo la scelta agli studi scientifici sull'insegnamento linguistico, ci si deve rassegnare inevitabilmente ad alcune limitazioni poste dalla natura particolare della situazione scolastica. Nonostante l'apparente vantaggio di trovarsi di fronte ad un processo di apprendimento che parte da zero e raggiunge mètte abbastanza ben definite, e che quindi può essere seguito e misurato nelle varie tappe; nonostante la possibilità di scegliere gli stimoli da presentare all'allievo e di programmare minutamente il corso; nonostante ancora la presenza di validi strumenti di controllo del profitto e di diagnosi delle attitudini, la ricerca in sede scolastica non nasconde le sue perplessità. L'oggetto da valutare — la padronanza di certe conoscenze e abilità linguistiche — non è ancora del tutto chiaro di fronte ai vari tentativi di analisi da parte della moderna scienza linguistica. Ciò che l'allievo impara non è del tutto nuovo: egli già possiede un sistema linguistico (o forse più di uno), e la sua precedente esperienza nell'apprendere una lingua può esercitare un influsso variabile sul nuovo processo di apprendimento. L'insegnante e l'allievo costituiscono variabili assai complesse e non sempre controllabili, soggette per lo più alla interferenza dei fattori di ambiente e di gruppo. E anche gli strumenti più precisi, per l'insegnamento (sussidi audiovisivi) o per la valutazione (test), non sempre rispondono ai requisiti della situazione.

Le cinque variabili principali postulate da CARROL⁸ come determinanti della direzione e dell'esito del processo glottodidattico sono tutt'altro che fattori semplici. Egli cita l'attitudine specifica dell'allievo (questa è variabile pressochè all'infinito), l'intelligenza generale (che non solo è variabile nel grado di presenza nel singolo allievo, ma può influire diversamente ai diversi livelli dell'apprendimento linguistico), la perseveranza dell'allievo (dipende da vari sotto-fattori di natura fisiologica e psicologica), la qualità dell'istruzione (legata sia al tipo di materiale didattico sia al metodo seguito dall'insegnante), e infine le concrete possibilità di studio (distribuzione dei tempi concessi all'applicazione individuale).

Come controllare, dunque, tali fattori così da poter verificare esattamente

8. Cfr. « Situazione della ricerca scientifica », cap. 7, in R. TITONE, *Le lingue estere*, cit., p. 166.

l'area di influsso di ciascuno rispetto al risultato particolare o globale di un corso di studio linguistico? E — si può ancora chiedere — è possibile verificare la validità di un metodo didattico in contrapposizione ad un altro?

Le vie intraprese dai ricercatori per rispondere a tali domande sono state varie. E si può anticipare che forse nessuna, a tutt'oggi, si è presentata, all'atto pratico, del tutto soddisfacente.

3. *Tipologia delle ricerche glottodidattiche*

Conviene anzitutto ricordare alcuni caratteri, che abbastanza comunemente contraddistinguono l'indirizzo metodologico più recente. L'accento è posto dai glottodidatti contemporanei principalmente su queste esigenze: 1) priorità dell'apprendimento orale sulla base di esercizi sistematici di ascolto e riproduzione; 2) prevenzione delle interferenze tra lingua 1 e lingua 2 mediante un'analisi dei contrasti fonologici, morfologici, sintattici, lessicali, ecc, esistenti tra le due lingue; 3) assimilazione diretta mediante ripetizione variata delle strutture fondamentali (*pattern practice*) fino alla completa automatizzazione (*overlearning*); 4) riduzione al minimo indispensabile dell'uso della lingua nativa dell'allievo nel processo d'insegnamento, evitando la traduzione come intermediario analitico (atomistico) fra le due lingue. Su questi criteri concordano molti dei metodi cosiddetti « moderni », salvo differenziarsi a misura che certi aspetti dell'apprendimento vengono più o meno accentuati.

Orbene, si può pensare a tipi di ricerche, che tendano a verificare le modalità didattiche di alcuni procedimenti isolati (ad es., l'uso o l'esclusione della lingua dell'allievo, la priorità del parlato sullo scritto, l'uso di un parlante del paese di cui si studia la lingua come modello di pronuncia corretta, e simili), oppure a ricerche globali, che cerchino di abbracciare tutti gli elementi costitutivi di un metodo (procedimenti e tecniche controllati simultaneamente nel concreto svolgersi di una situazione didattica normale). Il primo tipo di ricerche — quelle, diremmo microstrutturali — è ovviamente poco realistico: isolamenti e procedimenti, che nella prassi reale dell'insegnante sono di fatto inscindibili, tanto da influenzarsi a vicenda nel loro stesso intrinseco strutturarsi. L'esclusione, per esempio, della lingua nativa dall'insegnamento importa tutta una diversa impostazione, selezione e gradazione del materiale linguistico, nei testi scolastici e nei vari sussidi impiegati. L'uso di uno stimolo visivo anziché di uno stimolo uditivo nell'insegnamento del vocabolario rappresenta una situazione non corrispondente alla realtà dell'apprendimento di una lingua viva. Qualche ricercatore ha creduto utile sperimentare su situazioni didattiche « in miniatura », nelle quali gli obiettivi dell'istruzione fossero ben delimitati e i fattori variabili potessero essere accuratamente control-

lati. È il caso di un esperimento condotto da Dunkel,⁹ in cui una breve serie di lezioni di lingua persiana fu strutturata in forme alternate, in modo che la forma visiva e la forma uditiva potessero essere messe a confronto. L'inconveniente prevedibile in questo caso è che il ritmo didattico assume un andamento artificiale, alquanto dissimile da quello seguito normalmente nell'insegnamento ordinario, e che la programmazione dei tempi di assimilazione non corrisponda alle possibilità concrete degli allievi. Pertanto, i risultati ottenuti in simili esperimenti non si possono che a stento applicare all'insegnamento ordinario.

L'aderenza alla realtà didattica diviene quindi un criterio di prima importanza, a cui il rigore scientifico deve servire, e non viceversa. Evidentemente, l'affrontare una situazione naturalmente complessa con intenti sperimentali pone altri problemi, in modo particolare, il controllo accurato del funzionamento delle singole variabili diviene assai difficile. Si potrebbe allora tentare una via di mezzo, come suggerisce CARROL.¹⁰ Si possono, cioè concepire esperimenti su piccola scala o « in miniatura », condotti in un laboratorio psicopedagogico o in una particolare situazione di classe, in cui si tenti soltanto di operare una selezione del procedimento didattico basilare, sul quale, poi, durante la fase di ricerca operativa, si dovranno apportare determinati mutamenti. « Un contesto particolarmente utile entro il quale potrebbero condursi esperimenti scolastici, sarebbe un regolare corso di lingue durante il quale scegliere e distaccare un breve periodo (ad esempio, pochi giorni) per apportare speciali modifiche ai metodi di istruzione ».¹¹

Per comprendere meglio l'importanza di certe impostazioni della ricerca scientifica, converrà confrontare due tipiche ricerche di carattere *globale*: la prima, risalente al 1948, ad opera di Agard e Dunkel,¹² e più del tipo della indagine di situazione (*survey*) che una vera ricerca sperimentale; la seconda del 1964, condotta da un linguista, Scherer, e da uno psicologo, Wertheimer, pretende di essere una ricerca autenticamente sperimentale abbracciante molteplici aspetti dei due metodi confrontati (quello grammaticale e quello orale).

L'indagine su vasta scala effettuata da Agard e Dunkel (1948) rappresenta un caso tipico: si trattava di uno studio cooperativo, in cui i risultati raccolti da un certo numero di scuole secondarie e di colleges sparsi negli Stati Uniti, e che avevano usato i metodi tradizionali o quelli di

9. Cfr. DUNKEL H.B., *Second-language learning*. Boston, Ginn, 1948, pp. 144-120, 177-190.

10. In R. TITONE, *Le lingue estere*, cit., p. 173.

11. Ibid., pp. 173-4.

12. Cfr. AGARD F.B., DUNKEL H.B., *An investigation of second-language teaching*. Boston, Ginn, 1948.

« nuovo tipo » o entrambi, furono inviati a un ufficio centrale di analisi statistica.

I ricercatori dovettero superare molte difficoltà: al momento di incominciare, ad esempio, si accorsero di non avere a disposizione alcun test di comprensione uditiva e di sviluppo orale per le lingue straniere e che quindi questi dovevano essere costruiti fin dalla base. Si resero conto inoltre, che era difficile descrivere i metodi didattici usati nelle varie scuole dove i loro test venivano applicati, ed anche quando tale descrizione poteva essere fatta, risultavano evidenti straordinarie diversità anche dentro lo stesso metodo « audiorale », come era chiamato. Per questa ragione i livelli medi di profitto nella lettura, nella scrittura, nella comprensione e nella conversazione raggiunti dagli studenti, anche con metodi « convenzionali », variavano ampiamente, pur essendovi ragione di supporre che quei metodi convenzionali, sviluppati e standardizzati nel corso degli anni potevano produrre risultati ragionevolmente costanti.

Le principali conclusioni tratte da questo studio furono le seguenti: 1) pochi o nessuno degli allievi che avevano seguito i corsi (audiorali) erano in grado di raggiungere, in uno o due anni quella che potrebbe essere chiamata una « spontanea facilità di espressione ». Mentre molti studenti erano in grado di partecipare rapidamente e senza sforzo a conversazioni imparate a memoria, pochi riuscivano ad apportare fluentemente variazioni al materiale di base e nessuno era in grado di parlare su argomenti improvvisati senza costanti e penose esitazioni » (p. 288). 2) Nonostante questo, « sebbene molti studenti non riuscissero a conservare l'eccellente pronuncia riscontrabile nella immediata imitazione, si rilevò che la maggioranza aveva una produzione di durata superiore a quella degli allievi preparati con i sistemi convenzionali, ai quali era stato insegnato a parlare con la regola del « come si pronunciano le lettere », e che non avevano mai ascoltato un parlante del paese di cui imparavano la lingua » (pp. 287-88). 3) « Nel loro complesso gli studenti che parteciparono all'esperimento non riuscivano a comprendere la pronuncia, registrata fonograficamente, di un interlocutore a loro sconosciuto che proferiva, sostanzialmente meglio degli interlocutori convenzionali, parole che non erano loro familiari, anche se facili » (p. 289). 4) « In genere... i gruppi sperimentali alla fine del loro primo o secondo anno di studio dimostrarono un livello di profitto nella lettura inferiore a quello degli studenti convenzionali » (p. 290), probabilmente perchè i programmi audiorali, nel primo anno, non rivolgevano molta attenzione a questo settore dell'insegnamento. 5) « Il risultato dei test indica che si ottenne un profitto superiore nella lettura in quei programmi in cui ad essa si era data maggior importanza e dedicato più tempo. I livelli più alti furono raggiunti nei corsi in cui si usava il « metodo della lettura » e in cui venivano pro-

posti in classe in quantità moderata gli esercizi orali-auditivi in diretta relazione con il materiale letto... Riguardo all'opinione, espressa in alcuni ambienti che una competenza orale-auditiva crea automaticamente l'abilità di lettura e che di conseguenza, quest'ultima non necessita di uno specifico insegnamento, è evidente il contrario per quanto risulta dagli esperimenti fin qui osservati... la bassa correlazione dei risultati dei test di lettura e di ascolto, sia per i programmi sperimentali sia per quelli convenzionali, fornisce una prova conclusiva del fatto che (almeno a un livello « sub-nativo » di competenza) il profitto orale-auditivo e quello nella lettura costituiscono abilità indipendenti e separate che non si sviluppano l'una dall'altra, ma soltanto da un addestramento specifico in ciascuna di essa separatamente » (pp. 291-92). 6) « Salvo poche eccezioni, gli studenti di lingue hanno per obiettivo più l'apprendimento orale-auditivo che quello delle grammatica e della lettura...; ma se le esercitazioni si susseguono l'una dall'altra con rigorosa regolarità e se il materiale si fa sempre più difficile, molti si stancano e perdono l'interesse, cessando di applicarsi con l'intensità richiesta dal metodo per assicurare una costante buona riuscita » (p. 292). Agard e Dunkel concludevano la loro relazione con una nota, in un certo senso, pessimistica: poichè sarebbe poco realistico pensare che i programmi delle scuole ordinarie possono concedere tutto il tempo necessario a dare agli studenti una buona conoscenza delle lingue, era assolutamente necessario riesaminare le esigenze dei programmi didattici. In ogni caso, occorre più precise definizioni degli obiettivi, esigenze più modeste, migliori prove d'esame ed esperimenti preparati più accuratamente.

Lo studio di Agard e Dunkel dovrebbe essere considerato come un esame comparativo piuttosto che un vero e proprio esperimento. Sono mancati in esso controlli esatti e rigorosi piani sperimentali e sono state effettuate poche misurazioni della situazione di partenza. Anche se i ricercatori hanno compiuto notevoli sforzi per costruire buoni test di rendimento, questi ultimi non sono sembrati adatti, attendibili e validi come era nei desideri. (A questo proposito si vedano le opinioni espresse da Hamilton e Haden, 1950). Si può pensare che vi fossero reali differenze di rendimento tra i gruppi convenzionali e quelli di « nuovo tipo », ma i test hanno mancato di rilevarle.

D'altra parte, tuttavia, si deve riconoscere allo studio in questione un indubbio valore: innanzitutto ha fornito informazioni abbastanza chiare su quanto si potrebbe fare nelle scuole secondarie e nei colleges con i corsi orali di « nuovo tipo », se questi fossero condotti con energia e ampiezza di idee. Evidentemente i risultati furono largamente condizionati dal tempo disponibile, tempo che (di solito 100 o 200 ore di lezione) è troppo breve se raffrontato a quello dedicato all'insegnamento delle

lingue nei corsi intensivi dell'Army Specialized Training Program (un minimo di 15 ore alla settimana per un totale di 36 settimane, vale a dire 540 ore complessive). Lo studio di Agard e Dunkel, inoltre, costituisce una relazione su alcuni nuovi metodi didattici, ad esempio su di un corso basato sulla recitazione di commedie francesi (per quanto non siano emerse prove in favore della superiorità di tale metodo). Unitamente a un altro volume di uno dei due studiosi (Dunkel, 1948), il rapporto Agard-Dunkel contiene una notevole quantità di informazioni e commenti sulle ricerche relative all'insegnamento delle lingue straniere. La seconda ricerca precisata rappresenta il primo esperimento integrale sul « metodo audio-orale » paragonato con quello grammaticale.¹³ L'esperimento fu condotto presso l'Università del Colorado durante i due anni accademici 1960-62 sotto la direzione di un insegnante di tedesco, George A. Scherer, e con l'aiuto di uno psicologo, Michael Wertheimer. Lo scopo principale era il confronto tra due grandi linee metodologiche, ma insieme si volevano anche controllare alcuni aspetti particolari di carattere psico-linguistico implicati nel processo di acquisizione di una lingua straniera. La impostazione e i risultati dell'esperimento sono presentati e discussi minutamente in un volume, che ha avuto una larga eco non solo negli Stati Uniti. Il gruppo di controllo e il gruppo sperimentale compresero all'inizio un pari numero di allievi, 150, divisi in sei sezioni. Lo schema sperimentale era quindi quello dei « gruppi paralleli » (*match-pair design*) resi equivalenti attraverso una selezione e distribuzione basata su test approvati di intelligenza generale, di livello nella conoscenza del tedesco e di abilità verbale. Il gruppo di controllo avrebbe accentuato particolarmente la lingua scritta: grammatica, traduzione, lettura. Il gruppo sperimentale doveva essere trattato con metodo strettamente audio-orale per le prime dodici settimane, posticipando l'introduzione del leggere e dello scrivere. L'insegnamento sia in classe che in laboratorio, aveva come fulcro dialoghi ed esercizi orali costruiti appositamente. Interessante fu il lavoro di costruzione e di applicazione di numerosi e svariati test destinati a verificare aspetti precisi dell'apprendimento ai vari stadi del corso biennale. Alcune modifiche nello schema dell'esperimento dovettero inevitabilmente venire introdotte senza alterare tuttavia l'impostazione di base.

I principi basilari del metodo audio-orale applicati sistematicamente al gruppo sperimentale furono i seguenti:

1. Nello svolgimento del programma e nella presentazione i due primi criteri furono l'immediata correzione e l'attività personale dell'allievo.

13. SCHERER GEORGE A., WERTHEIMER MICHAEL, *A Psycholinguistic Experiment in Foreign-Language Teaching*. New York, McGraw, 1964.

2. La presentazione dei contenuti venne eseguita mediante dialoghi ed esercizi strutturali.
3. Per dodici settimane l'insegnamento fu limitato all'esercizio di ascolto e di riproduzione orale.
4. La pronuncia fu appresa per imitazione.
5. Il tempo di scuola fu usato per presentare il nuovo materiale in modo tale da assicurare la chiara e completa percezione.
6. I dialoghi furono regolarmente mandati a memoria.
7. I relativi esercizi furono dapprima introdotti in classe.
8. Il laboratorio linguistico aveva la funzione di assicurare la completa automatizzazione delle strutture.
9. L'uso della lingua nativa fu ridotto al minimo.
10. Il vocabolario veniva imparato soltanto in contesto.
11. La grammatica veniva insegnata funzionalmente.
12. La traduzione era vietata agli studenti.¹⁴

I risultati, come già accennato, venivano periodicamente controllati mediante appositi test, i quali appartenevano ai seguenti quattro tipi principali: test di profitto, indici obiettivi di associazione abituale diretta, indici soggettivi di associazione, valutazione attitudinali e motivazionali. Per ciascun test si elaborarono misure statistiche destinate a stabilire correlazioni di ciascun test con tutti gli altri e ad accertare la effettiva validità del test. Ad esempio, i punteggi ottenuti da un test di ascolto furono calcolati in tal maniera da mostrare vari tipi di risultati: intercorrelazioni fra ascolto, produzione orale, lettura e scrittura, sia comparando i risultati del primo col secondo semestre che quelli del terzo col quarto, e infine tra i due blocchi, primo-secondo e terzo-quarto. Infine, vennero calcolate le differenze di gruppo ottenute al termine di ciascun semestre. Le numerose tavole statistiche inserite nel testo stanno a documentare la molteplicità e la finezza delle analisi compiute.

Possiamo riassumere i risultati generali con le parole stesse dei due Autori:

« In generale, al termine del primo anno gli allievi del gruppo audio-orale apparvero migliori nell'ascolto e nell'abilità di parlare, ma inferiori agli altri quanto al leggere, allo scrivere e al tradurre. Al termine del secondo anno, gli studenti del gruppo audio-orale si mostrarono ancora superiori quanto al parlare ma più deboli nello scrivere e nel tradurre dal tedesco; non mostrarono differenze circa l'ascolto, la lettura e la traduzione in tedesco. Il fatto che il gruppo sperimentale apparve generalmente

14. Ibid., p. 103.

superiore in alcune abilità, mentre il gruppo di controllo era superiore in altre, dimostra la infondatezza di una importante ipotesi iniziale, in quanto le abilità non audio-orali non ottennero uno sviluppo superiore al grado acquisito dal gruppo tradizionale. Un punteggio composito, atto a valutare egualmente le abilità audio-orali e le altre, era stato calcolato allo scopo di accertare le differenze globali: ebbene, i due gruppi non si mostrarono significativamente diversi quanto a questo indice di profitto generale al termine di qualsiasi dei quattro semestri ».¹⁵

Pertanto, le differenze apparvero piuttosto di carattere settoriale: miglior rendimento nelle abilità di capire ascoltando e di parlare e atteggiamenti più favorevoli verso la lingua e la mentalità rappresentata dalla lingua tedesca costituirono gli aspetti più spiccati dei risultati ottenuti impiegando un metodo vivo, concreto, quale quello audio-orale.¹⁶

Una conclusione, apparentemente ingenua, che si può trarre da questo, come da altri esperimenti, è la seguente: ciascun metodo dà i risultati per cui è stato escogitato, e nulla più; sviluppa solo quelle abilità su cui insiste adeguatamente, e nessun'altra. È perciò vano e improduttivo voler continuare a confrontare metodi parziali pretendendo che essi diano risultati di valore generale. Non sarebbe quindi male che gli sperimentatori, prima di passare alle verifiche sperimentali, partissero da ipotesi didattiche meglio fondate.

Oltre queste poche ricerche comparative condotte su larga scala, esiste un elenco vastissimo di ricerche strettamente settoriali, che hanno tentato di esplorare aspetti vari dell'apprendimento fonologico, grammaticale, lessicale; l'incremento della capacità di ascolto e di conversazioni; i rapporti tra le modalità visive e quelle uditive dell'apprendimento linguistico; la diversa efficacia dei sussidi didattici oggi usati (testi, eserciziari, film, registratori, dischi) e particolarmente in questi ultimi anni, dei laboratori linguistici e della istruzione programmata.

In breve, per quanto riguarda l'uso del laboratorio linguistico, le ricerche più accurate tendono a sottolineare che l'efficacia maggiore dipende da una importante variabile: il *tempo* dedicato all'uso del laboratorio.¹⁷ Quanto poi all'impiego della istruzione programmata — sia in forma di manuali appositi che con l'ausilio di apparecchi meccanici o elettronici ad hoc —, va detto che restano aperti ancora molti problemi e che, in particolare, i più urgenti da risolvere sono quelli della adeguata motivazione

15. Ibid., p. 244.

16. Per una presentazione critica dell'esperimento, cfr. BACHMANN J. K. e HIEBEL A., « Il primo esperimento integrale sul "metodo audio-orale" nell'insegnamento delle lingue straniere », *Homo Loquens*, I, 1967, 1; pp. 43-58.

17. Oltre al nostro capitolo (12) e relativa bibliografia in *Le lingue estere*, cit., si possono vedere: KEATING R.F., *A study of the effectiveness of language laboratories: a preli-*

dello studente e dell'adattamento del materiale programmato alle differenze individuali proprie del singolo studente.¹⁸ Le ricerche sull'impiego di corsi programmati totalmente autodidattici, applicati a studenti adulti, hanno in genere dato risultati positivi.¹⁹

4. Epilogo

Quali direttive si possono ricavare dall'esame dell'attuale situazione e delle tendenze della glottodidattica sperimentale? Sia Carrol che Lado, come anche Stern in una sintesi presentata a conclusione del congresso di Berlino del 1963, si sono preoccupati di formulare indicazioni e raccomandazioni da tenersi presenti dai ricercatori di questo campo. Alcune sono state già abbozzate o accennate all'inizio di questo discorso; molte altre meriterebbero una analisi piuttosto diffusa, che non è possibile in questo momento. Tuttavia, due principali meritano di essere riprese e poste a guisa di conclusione delle considerazioni fin qui svolte.

1. La ricerca e la sperimentazione suppongono una chiara visione e formulazione non solo dei problemi ma anche delle ipotesi relative alle loro soluzioni. Ciò importa basi teoretiche meglio fondate e sviluppate di quelle che si trovano al punto di partenza di molte delle ricerche attuali. Tra l'altro, una glottodidattica adeguatamente strutturata come sistema metodologico suppone contributi più maturi da parte della psicologia dell'apprendimento linguistico, che ora non sono ancora stati forniti. Sappiamo ancora troppo poco, o quasi nulla, circa il processo, le modalità, i fattori propri dell'apprendimento di una seconda lingua. Mentre pertanto si debbono incoraggiare gli sperimentatori, occorre non meno vivamente incoraggiare i metodologici o i teorici della glottodidattica.
2. Più che sperimentazione di laboratorio — da non rigettarsi, evidentemente, — occorre una serie ben programmata di « ricerche operative » da condursi nelle normali situazioni scolastiche, con la partecipazione degli

minary evaluation in twenty-one school systems of the Metropolitan School Study Council (New York, Institute of administrative Research, Teachers College, Columbia Univ., 1963); contro i difetti metodologici della inchiesta di Keating insorsero parecchi, tra cui ANDERSON E.W., « Review and criticism (Keating Report) », *Modern Language Journal*, 1964, 48, pp. 197-207; PORTER J.J. and PORTER S.F., « A critique of the Keating Report », *Modern Language Journal*, 1964, 48, pp. 195-197. Inoltre, ALLEN E.D., « The effects of the language laboratory on the development of skill in a foreign language », *Modern Language Journal*, 1960, 44, pp. 355-358; BUMPASS D.E., « An appraisal of language laboratories in public high schools in the United States », *Dissertation Abstracts*, 1964, 24, 5233.

18. Cfr. il cap. 13 di Carroll inserito nel nostro *Le lingue estere*, cit.

19. Cfr. spec. SALTZMAN I.J., *The construction and evaluation of a self-instructional program in Russian*. Bloomington, Ind.: Dept. of Psych., Indiana University (1964); MUELLER T.H., *Trial use of the ALLP French Program at the University of Akron*, 1963-64. Akron, Ohio: Univ. of Akron (1964).

insegnanti di lingue, e sotto la direzione di esperti i quali posseggono le tecniche della indagine scientifica, ma insieme siano sensibili alla peculiarità delle situazioni di fatto in cui ha luogo l'insegnamento.

È pertanto in nome di una solidarietà interdisciplinare e di un illuminato realismo didattico che chiudo queste note panoramiche, convinto che il processo della scienza glottodidattica da una parte e il miglioramento della prassi dall'altra dipendono principalmente dall'attuazione concorde di queste due fondamentali esigenze.

**International Comprehension
through Education**

Mr. H. R. Light

In the words of St. Paul: « We are all members one of another ». And the scientific and technological developments of the 20th century have brought all parts of the globe within a few hours' journey of one another. Yet the barriers to international understanding are still great. In the first place there is the language barrier, and in the second the varying standards of education which inhibit comprehension.

Schools like the Oxford Institutes and the International School of Milan are helping to break down these barriers. In furtherance of this, Mr. Francesco Formiga has organized this convention to celebrate the tenth anniversary of the Oxford Institutes in Italy. I am honoured and very happy to be the first speaker, because I have been associated with the Oxford Institute Milan since its inception and, indeed, it was I who, suggested both the name and the purpose of such a school. I have, therefore, watched its progress with great interest and I would like to take this opportunity to congratulate Mr. Formiga and all who have worked with him during the past ten years on the progress they have made and on the splendid results achieved.

The programme of this convention, sent out with the invitation, referred to the speakers as European language experts. I am the exception. Unlike all the other speakers, I am not a language expert. I venture to suggest that Mr. Formiga had three reasons — apart from friendship — for inviting me to participate. In the first place I have, as I have already said, been associated with the Oxford Institutes since their inception. Second, as the Director of Pitman Examinations Institute I am very much concerned with the results of your teaching, since English Language for Overseas Candidates is one of the principal subjects examined by Pitman Examinations Institute. Third, I have a very special interest in Effective Communications, particularly in relation to business, and the teaching of modern languages is primarily concerned with communications. As I see, it therefore, the task assigned to me is to set the scene for the experts who will follow. In « The Disappearing Dais », Frank Whitehead developed the principle that the main business of the language teacher is to give his students abundant opportunity to use the language in each of its four modes — listening, speaking, reading and writing, and for all purposes — practical, social, imaginative and creative. Why do we learn a language? The answer is surely — In order to *use* it. And above all, to speak it. Our means of communication is largely through speech. Not so very long ago people communicated with their friends and relations largely by means of letters. Today they pick up

the phone, or hop in the car and visit them. Communication is by speech. Not so very long ago politicians at election time relied mainly on printed election addresses to put over their policies. Today they appear on television and *speak* to the electors. The two main aspects of language learning are comprehension and expression...

Our success in human relationships is largely dependent on oral communication. Failure to make clear our meaning in speech, or failure to understand the spoken word, often leads to a breakdown in human relationships — between close relatives, between friends, between managers and work people, and between people in different countries. Because of all these factors much more attention is now paid to spoken language. « Language », said Ben Jonson, « most shows a man; *speak* that I may see thee ».

This fact has influenced our teaching of languages in recent years. Oral-aural techniques are now much more prominent. Audio-visual and audio-lingual courses, used to best advantage in a language laboratory, mean that students nowadays learn a foreign language more naturally, more like when they learnt their native language. That is in fact what modern language teaching aims to do — to create as closely as possible the conditions under which natural language learning occurs.

But our examinations system is still largely a written one and written communication still plays a very important part in social, business, and international life. I should be the last person to belittle the importance of written communications as I am also the head of a correspondence college whose sole job is to teach by means of written communications. We must therefore avoid going from one extreme to the other — from concentrating almost entirely on the written word to concentrating too much on the spoken word. *Both* must receive attention.

Whatever method is used it is necessary to keep in mind at all times that communication is a two-way process. Writing is intended to be read. Speech is intended to be listened to. Communication is not complete until there is understanding and acceptance of the message. For this reason comprehension plays a much larger part in language examinations today.

There are, however, many barriers to understanding. One communication can mean several entirely different things, depending upon the personal background and experience of the people involved. The receiver of a communication tends to evaluate what he hears and sees in terms of his own experience, viewpoint and emotions, with the result that an accurate exchange of ideas is difficult to accomplish. The study of a language must therefore include a study of the life and institutions of the countries in which the language is spoken.

In this connection I welcome the collaboration of the International School of Milan in this convention. The School motto is: « For a world without frontiers ». The ideals of these international schools are ones we should all accept: to be a forum in which children of many nationalities can work together and get to understand one another's backgrounds; to improve the study of modern languages; to permit a flexible education for children whose lives will increasingly be spent in a number of different countries. These schools are already operating experimental international examinations in history and modern languages and I understand it is hoped to introduce an International Baccalaureate as a university entrance qualification in 1970.

Fortunately modern methods of teaching languages take note of these basic principles and audio-visual aids, language laboratories, and the results of modern research enable the language teacher to suit his methods to the needs of his students. But let me make this point now. Teaching machines are intended to be an *aid* to teaching and not to take the place of the teacher. Mechanical aids are not Frankenstein's monsters; they demand more originality and more work from the teacher — not less.

And for those who decry too much emphasis on modern methods let me remind you that the audio-visual approach to the teaching of modern languages is as old as the hills. The appeal to the eye has long been used and valued in the teaching of languages. A demonstration through gesture, a quick black-board sketch, a picture, have always been used by teachers to secure direct association between a word in the foreign language and the object itself. The originality of the modern audio-visual courses is that sound and picture form a co-ordinated whole. The language course is planned as a whole.

One of the objections to the old « grammar-translation » approach to language learning is that it made it harder for students to appreciate the real use of language: it tended to give a formal instead of a functional knowledge of the foreign language. The modern approach recognizes that learning a language is primarily concerned with communication, and sharpening aural comprehension, promoting fluency and an acceptable intonation are the aims of the modern language teacher.

In the talks that follow we shall have an opportunity of hearing the experts speak on these modern methods and we shall have an opportunity of discussing them. I hope that special attention will be paid to the teaching of foreign languages to adults, as they form a large percentage of the students who attend schools like the Oxford Institute. Teaching a foreign language to adult beginners is very difficult. How many maintain their interest beyond the first three months? A man — or woman — is

at the top of his profession if he can arouse and maintain the interest of an adult student who is studying part time, after completing a day's work. Adult learners want to learn languages for many different reasons, but their reasons are never so compelling that they will maintain a high attendance throughout the year, unless the teacher is alive to their needs. It is in the first year that the technique of gripping the class is most exacting. If the students' progress in this first year is good and their first enthusiasm is maintained, they will go on with their studies: they will go on to live a fuller life on more than a parochial plane. I am confident that a fuller use of modern methods and a wider exchange of views such as this convention permits will help teachers to encourage the less able whilst helping the more gifted to forge ahead.

I hope too that in your discussions you will not merely refer to the part that examinations play in language teaching programmes, but will also give some indication of what you consider to be the best form of language examination. I can assure you that the panel of language examiners of Pitman Examinations Institute will welcome your views. And as our examinations are taken all over the world I venture to suggest that the Pitman Examinations Institute, like the schools it serves, is helping international comprehension through education.

As the years pass the number of students leaving school with the ability to use two or more languages will steadily increase. But in the meantime there is a pressing need for more and more people who can speak several languages. The needs of Government and of business in the international field and the needs of international agencies and associations are increasing at a rapid rate. More and more people need to communicate with foreigners, and in particular more and more people need to communicate in English as an international language.

To meet these needs the world relies on the educational establishments, both private and public. In the former category people like Mr. Formiga and those who work with him will know that they are contributing a valuable educational service in the interests of international comprehension.

**The prelingual period in foreign
language learning**

Prof. Djoraje Kostic'

The objective of learning foreign languages has rapidly changed during the last two or three decades. People do not learn foreign languages mainly in order to read books, but to be able to speak them. Interest in the written language has not decreased, but the interest in learning the spoken language shows a tendency to increase. The reasons for that are well known, generally speaking, but nevertheless we should consider them as a problem of motivation. The questionnaires which are used to study this problem include different questions to be answered by the students. However, it is often very difficult to classify the answers. When we were testing a group of adult students at the Kolarac University, we applied a seven-space scale with opposite poles. The left hand side of the scale denoted the students' subjective reasons for learning foreign languages, while the right hand side denoted the students' objective reasons. The central space of the scale (4) meant the overlapping of the subjective and objective factors. The scale reads as follows:

S 1 2 3 4 5 6 7 0

The first three spaces of the scale (1, 2, 3) present the three degrees of subjective reasons for learning a foreign language, while the last three spaces (7, 6, 5) denote the same degrees from the objective point of view. It was explained to the students how to use the scale, namely, to check the corresponding space according to their decision. Then the answers of ten students were entered in one scale and the mean value calculated. This investigation was carried out with adult students learning English, French, Russian, Italian, Spanish and German.

The results were quite surprising. With all the groups and all the languages there was a high degree of harmony between the subjective and objective factors that made the students learn foreign languages, with a slightly higher percentage of subjective reasons when Romance languages were in question. The social factors urging the students to learn foreign languages were obviously in agreement with their wishes.

What were the items contained under the heading « objective » and what were the items contained under the heading « subjective » reasons? The left hand side of the scale covered such items as private correspondence, tourism, visiting relatives abroad, reading fiction, watching TV, films, etc. The right hand side of the scale was meant for such items as professional correspondence, business talks, business trips abroad, etc. The answers to such detailed questions were in agreement with the results obtained on the general scale. It was clear now what were the objective and

what the subjective reasons which made our students learn the foreign languages.

Further, we wanted to find out whether it was the written or the spoken language that the students wished to learn. Although they wanted to learn to write, their answers were in favour of the spoken language. The conversational language was their main objective. The students not only wanted to be able to understand a foreigner, they wanted to speak themselves, to use the language actively and well.

Most adult learners are not satisfied, therefore, to speak the language poorly, they do not want to be handicapped when talking to a foreigner whose language they learn.

The results of this test which included 1,500 students indicate that the attitude of other adult learners may not be different. Moreover, one may expect that such an attitude would not be confined to one country only. What the students want is a good pronunciation and an adequacy of language which would not cause harm, and which would not degrade the personality of the learner. Since this is so, then it is the duty of the experts to satisfy this need and desire.

Now we will dwell shortly on pronunciation, trying to point out some deficiencies in teaching pronunciation. So far, in teaching practice we have usually explained the phonological system of the foreign language to the students. We have been telling them about the number of phonemes, the differences between the phonemes of their mother tongue and the language they learn, we have been giving them words in which the phonemes occurred, thus illustrating the distinctive features of the phonemes. We have also been telling the students about the quantitative elements of speech sounds, about rhythm, intonation, etc. Having given a complete picture of the acoustic side of the language we started with drills. We asked the students to compare their own pronunciation with the model pronunciation. When the student failed, we used to explain the *articulatory* differences between the foreign phoneme and the phoneme of his mother language. In case the student did not understand we then explained the position of the articulators for the phoneme they learn and the phoneme by which he replaces it.

This way we have rarely succeeded in making the students produce the correct pronunciation. We made them stick to the pronunciation of the foreign language for some time, but it was very rare that a really good pronunciation was acquired by the students. In most cases we had to accept a poor pronunciation. We tried to find the reason for that in a failure in description of the speech sounds, in the small number of drilling lessons, and in the incapability of the students.

Such a way of teaching pronunciation of a foreign language proved to be deficient. This has made many foreign language teachers think that the

efforts they had made did not bring about adequate results, i.e. the adequate quality of pronunciation, and so they were inclined to pay less attention to pronunciation, and concentrate on lexicon, grammar, syntax, idioms, orthography and the like. Due only to the students' constant insistence did the teachers try to improve their pronunciation by using audio visual aids and an increasing number of drills. The language laboratory has greatly contributed to a better pronunciation and can do so even more.

And yet, a mistake was made. The students were made to drill pronunciation from the *very first lesson*. The prelingual period in the speech development was quite neglected. If the prelingual period is neglected, difficulties will arise in the period of correction of pronunciation. Some teachers think that they start the teaching of a foreign language by drilling the pronunciation; however, by doing so they practically start with the *correction exercises*. If the student is given a model pronunciation from the tape and then asked to repeat it in order to correct his own pronunciation by comparing it with the model pronunciation, we begin the teaching of the pronunciation by *correcting* the wrong pronunciation. Since the correction is an element of comparison, we are forcing the student to replace his ability of imitation by the ability of considering and memorizing, or to combine them spontaneously or consciously. Thus, we have omitted the prelingual period and entered the lingual period prematurely, which is not natural.

If the students are given a chance only to listen to short sentences of two or three words, and if they are given necessary explanations about the phonetic elements before and after the listening, and if we tell them only to *listen* to the speaker and not to repeat what they hear, we actually start the teaching of pronunciation and not the *correction*. If there is sufficient effort involved in passive listening to a good model, either that of a teacher or a native speaker from the tape, or if we include the TV set, real TV pictures and pronunciation, we will *establish* the acoustic picture of words and sentences in the students' consciousness. The process of the establishing of pronunciation has three basic phases. The first one shows the student's confusion, he is puzzled by the foreign phonetic structure. In the second phase he tends to solve this confusion with the aid of the phonological system of his mother language and to classify the foreign speech sounds according to the phonological structure of his mother tongue. In the third phase he becomes aware that such an endeavour is not possible. It is only in the third phase that it is necessary to start with *imitation* and not *correction*. The process of imitation will be easier if the student *listens passively* to short sentences, if he is not disturbed in holding them as mental sound images. The duration of the prelingual period cannot be predicted. However, there

is a sign which signals that the time has come when passive listening should be followed by pronouncing, namely, when the student himself feels it necessary to speak out the words he has heard, and not before. If we let the students get used to the pronunciation of the foreign language during the prelingual period, we would not only help them find their way in the phonological structure and with the aid of the teacher get rid of the confusion as regards, for instance, the number and quality of speech sounds, but we would also help them understand the quantitative elements of the speech sounds so that the prosodic features of the language do not appear as something undefined and incomprehensible. That means that the prelingual period would serve the teachers to help the students resolve the difficulties concerning the pronunciation, which might handicap them in the period of learning.

If the teaching of pronunciation were approached in this way, the teacher would have time enough to explain the acoustic features of the speech sequences before he starts pointing out the characteristic features of the particular phonemes, emphasizing the fact that the speech does not consist of speech sounds only. I think it is very important for the students to know from the very beginning that a word does not consist of sounds arranged in a mechanical sequence, but that the sounds are mutually linked by transitions which are as characteristic for a language as the speech sounds themselves. Or rather, the speech sounds are not composed of their characteristic nucleus features only, but the nucleus features are characterized by the transitions. If the students' attention were not drawn to the phenomenon of transition, and if the transitional entities of the mother tongue were introduced into the foreign language, then the students would not only be confronted with a number of incorrectnesses in their pronunciation but also with a number of articulatory difficulties. The articulatory transitions from one speech sound to the other will not be the ones characteristic for the language they learn.

The prelingual period should be so planned as to be a kind of a systematization of phonetic material and not a casual conglomeration of speech sounds and their attributes.

If we have succeeded in making the most important phonetic questions clear in the prelingual period, the questions of the transitions, speech sound attributes by means of which they are linked together in a word, then we ought to present the students with broader phonetic units, i.e. sentences in the same period. It is necessary to do this because although a word is a relatively independent meaningful entity, which in many cases can be used as a sentence, people use sentences in which the words are the meaningful entities of a broader meaningful unit. The broader

meaningful units as well as the word itself have their own phonetic characteristics in the prelingual period.

If there is a phonetic nucleus which is responsible for making up a phoneme and which forms a qualitative variation field together with its transitions, and not a fixed acoustic or articulatory phenomenon, and if there are speech sounds which linked together form a broader acoustic entity thus organizing the meaning of words in our linguistic consciousness, then, further, there is a still broader area which is composed by linking the words into a sentence unit. This third level of organizing the phonetic features of a language carries a series of phonetic factors which can all be covered by the general term: sentence melody or intonation. The sentence melody consists both of the sentence rhythm and changes in the intonation pitch, namely of the intensity and frequency components. Only when organized this way the words, and within them the speech sounds - phonemes, make up the natural acoustic picture of a language. This third level should be included in the process of learning from the very beginning in the prelingual period.

If we try to summarize what has been said so far, and simplify it as much as possible, then we could set up the following assumption.

The learning of pronunciation is to start by listening and not by speaking. The learning should start from the sentence melody including the rhythm of the sentence, and not from the isolated speech sounds. The mastering of the phonetic characteristics of speech sounds should be approached from the word as a unit which is a part of its broader meaningful entity, namely, the sentence. The sentence melody and the rhythm, the melody of the word and the syllable stress, the transitions and the characteristics of the speech nucleus form a dynamic whole which the adult students want to comprehend and want to find the most effective way of mastering them. The teacher should provide the adequate explanation of the whole mechanism and its structure. In the prelingual period, through well prepared exercises they should be informed about that by repeating the basic characteristics of the phonetic features of the language they learn, the students should be adapted to the acoustic side of the language so that their first utterance is a spontaneous imitation, or an inevitable outlet caused by the earlier well planned input.

Our practice has shown that it is not only necessary but that it is also possible to plan in detail the whole phonetic material in order to make it easier for the students to learn this side of the language. The future practical textbooks for phonetics intended for foreign language learning will be no more like well organized « speech sound catalogues » with precise and scientifically documented descriptions of speech sounds, speech sound groups, with exercises which serve to illustrate the au-

thors' assumptions, but will be textbooks composed of well prepared examples of short sentences at the same time recorded on records or tapes to be listened to by the students. The teacher's manual will also be provided in order to help him give the students general information concerning the acoustic side of the language, depending on the given circumstances and the degree of the difficulties encountered by the students, so that the students will be in a position to *understand* these difficulties and at the same time widen their general linguistic culture which is so important for the intelligent way of learning a foreign language.

The planning of a teaching programme for phonetics is only a part of the general planning. We have seen that this is necessary. When planning the teaching programme we think it important to take the mother tongue of the students as a basis and to organize the exercises in such a way as to overcome the difficulties arising from the mother tongue when learning the structure of a foreign language. This is not only true for phonetics but is also true for grammar, i.e. for the system of grammatical forms.

However, there is one evident difference in planning the phonetic material and the grammatical material. In phonetics no features can be replaced by any other phonetic features. We cannot « express » a diphthong in English, say /ai/, pronouncing some other sound combination, while in grammar one grammatical configuration can be replaced by another still conveying the same content meaning. Therefore, in planning the grammatical material it is necessary to start from the commonly used grammatical categories having a great generative power, thus helping the students use the language actively by employing a rather scarce grammatical material.

The « strategy and tactics » of overcoming the difficulties deriving from the disagreement of the two different language structures have not been sufficiently studied and worked out up to now. When this has been done we can expect that foreign language teaching will be raised to a higher scientific level and improved.

**Reconciling old and new methods
of language teaching**

Prof. Derrick Plant

In recent years there has been a great deal of talk about a revolution in language-teaching methods. « Revolution » is an exciting and impressive word. It is also a dangerous one, if for no other reason, because it seems to present everyone concerned with a clear and definite choice: with the revolution or against it, with the new and against the old, or (to take the opposite attitude) with the risky and untried and against the safe and the proven. The attitude taken depends on each person's belief, temperament, prejudices and interests.

It is not surprising then that there is much perplexity amongst ordinary language teachers, who find themselves torn between the methods they have already used and which were used to teach them foreign languages and the new methods which are proposed to them with such insistence. Indeed, to hear some proponents of modern methods, one would almost believe that these provided a panacea for all the difficulties of language learning.

In reality, however, there is no such clear-cut distinction: everything is not black or white, the new is not all good and the old is not all bad, or vice versa. The aim, therefore, of this talk is simply to point out the advantages and disadvantages of each method and to suggest how these can be reconciled.

Certainly the moderns have some potent and, I think, often incontrovertible arguments. The first of these is undoubtedly the fact that their primary aim is to teach people how to *speak* foreign languages and how to understand them *when spoken*. In this they are most certainly on the side of the angels, or at least on the side of the future (which is perhaps the same thing). The reason is that in the last generation or two, we have been moving out of an age of written communications (which has lasted for many centuries) into an age of oral communications. Modern science has given us such inventions as the automobile and aeroplane (so that people can go quickly and cheaply to speak directly to others in foreign countries) and the telephone, radio, television, film and gramophone records (so that they can communicate orally over any distance without travelling at all).

Modern science and technology has at the same time provided the proponents of new linguistic methodologies with important tools. Much more is known nowadays about how languages are made up and how they function, about how the sounds of a language are produced and the relationship between sounds and spelling. The very means of communication already mentioned, especially records and magnetic tapes, provide a great aid to the teaching of the spoken language.

The moderns, flushed with their successes at the teaching of the spoken language, do not stop at singing their own praises. They also take time off to deride the old methods which, they point out, consisted not in teaching a language but in teaching *about* it, in other words in giving a description of the grammar not in drilling the use of the grammar. Furthermore they point out the old grammars were based slavishly on grammars designed for native speakers, who already know the language and whose problems are very different. These native grammars in turn were based on Latin grammars and were therefore often only very distorted versions of the real grammar of the modern language under study. Finally the modern experts point out, the old approach was essentially philosophical and intellectual and, in addition, was full of *a posteriori* reasoning about language, not to mention a mass of superstitions and folk tales. All this is devastatingly true.

Unfortunately, however, it is not the whole truth. Students of applied linguistics not unnaturally have a vested interest in their own methods, which they have often worked out in the laboratory and the study (indeed applied linguistics at times sounds entirely theoretical!) or else under ideal class conditions.

Before proceeding further, therefore, it is as well to say that, under ideal conditions — for example, with properly trained native speakers or highly proficient foreign teachers, with small classes and with many hours of classes per week — it is possible to get good results in language teaching with any method whatsoever and indeed without any method at all. Another basic point to be made is that the old method taught people pretty quickly and fairly efficiently how to *read* a foreign language, if not how to speak it, and until very recent times, practically all communications between foreign countries were through the written word, that is, through literature or through letter writing.

If we leave aside the exaggerated claims of both the modernists and the traditionalists, we can come to the following conclusions. If we use one or the other of these methods under the lamentable teaching conditions which unfortunately exist in most schools (that is, with large classes, few hours and ill-trained teachers) we shall get the following results. With the old method students will learn fairly quickly to *read* their foreign language and to translate from it. Much more slowly they will learn to compose in and to translate into the foreign language. Much more slowly still, and often very inefficiently and ineffectually, they will learn to speak and to understand the spoken language. With the new methods the student will be in almost the opposite situation. He will learn fairly rapidly to speak and to understand the foreign language when it is spoken. Much more slowly he will learn to read it (to read genuine texts, that is,

not simplified ones) and to compose in it. Much more slowly still and very inefficiently he will learn to translate into it.

Looked at it in this cold and dispassionate way, it will be seen that both old and new methods offer something less than perfection and certainly no miracles. The main difference lies in a change of emphasis from the reading knowledge to the oral knowledge. By either system the learning of composition in and translation into the foreign language gives extremely unsatisfactory results. Again I must insist that I am speaking about the usual bad practical conditions of teaching, and again I must point out that the disappointing results lie less in the method used than in the nature of language itself.

Let us admit at once that whatever method we use to study, learning to compose in a foreign language, or to translate into it, is an extremely long and arduous task and few people can achieve proficiency in less than ten or fifteen years.

At this point the modernist will say that his method is still to be preferred, if for nothing else because it puts the horse before the cart. In other words it teaches a person to speak and think in a language, which is how we first learn our mother-tongue, and only afterwards passes to the « artificial » skills of reading, writing and composition.

I entirely agree with this, but as I am trying to see things not from the point of view of the laboratory worker, but of the « front-line » teacher, I am compelled at this point to say something which will no doubt sound highly reactionary and probably heretical. Granted that we are moving into an age of oral communication, the fact still remains that out of the great mass of children who are now compulsorily taught foreign languages in state schools, very few will ever have the need or the opportunity to use their foreign languages orally. They will at most need them to read books or magazines.

The corollary to this is even more scandalous and I trust that the roof will not fall in when I mention it. *It simply has not been proved* that, for a mere reading knowledge of languages, the old method (grammar description, reading, translating) is not the quickest and simplest. Another point of an equally shocking nature is this: the moderns deride traditional methods because they are intellectual and philosophical and unscientific, but it should be remembered that from the age of eleven on (that is when he usually starts to use foreign languages) a human being is, in however modest a way, intellectual and philosophical or, if we wish to use less grandiose terms, he is a thinking being, alive with curiosity. Modern methods, based as they are on instinctive learning (which make them closer to training in such skills as skiing and swimming than to academic studies like mathematics) depend on constant practical drills.

These drills, especially in large classes and over long periods of time, are simply stultifying. Children refuse to go along with them. The modernist, of course, puts this down to the fact that the child « lacks motivation ». This is begging the question. The average school child has in fact motivation but it is not for the endless rote learning of intonation or grammar patterns in a language which he feels he will never once use in his life. He wants quite simply to *read* things in the language he is studying. That is what awakes his curiosity, that is what he likes, that is what provides him with immediate interest, not some hoard of knowledge for the far distant future.

I am sorry to say that I have not yet come to the end of my list of heresies. I have two more. The first is this, that modern methods, precisely because they are carefully planned and programmed for use over several years of study, and often assume that there will be several hours language-teaching per week, fit extremely badly into many existing school systems. Here in Italy, for example, children begin a foreign language in one school, go on for three years, then change school and may go on for three or possibly four or five more years of language study. As there is no coordination between the first and the second school, this means that no long-term programme is possible.

The old method of teaching was at least fairly standardized, so that a teacher in the *Scuola Superiore* could, with reasonable ease, take up where his colleague in the *Media* had left off. Modern methods often conflict in approach and arrangement and cannot be followed on in the same way. Is it surprising then that many teachers feel that, just as it is better to have one very bad system of spelling for all English-speaking countries rather than very good but different systems for Great Britain, the U.S.A., New Zealand, etc., so it is better to have one bad but uniform system of teaching.

My last heresy concerns work in class. The old method had the great advantage that it was easy to teach even with very large classes. The teacher could use a lecture technique and indeed could give the whole lesson in his own language! This in fact is one aspect of traditional teaching upon which modernists have poured endless scorn. They point out the teacher regards himself as a sort of mini-professor at a mini-university, who delivers his lecture and feels full of pride at having put his points across when in fact he has taught nothing of the language and has given his pupils little or no opportunity to get active practice in its use. This is true. And the remedy suggested by the experts for improving this situation is excellent. But it is about as practical as a doctor's suggestion to a poor man that he should spend six months in the West Indies. Let's face the facts. The majority of teachers — not only in Italy but in other

countries too — have such large classes that practically all they can do is keep discipline, no matter what subject they are teaching.

From my talk so far, it will no doubt sound as though I am myself a reactionary traditionalist. Nothing could be further from the truth, but I believe that my remarks are realistic and if I have played the « *advocatus diaboli* » it is because the modern case is often presented too optimistically.

Of course I am well aware that in many good modern private schools, such as the Oxford Institutes and the International School of Milan, and in highly specialized state institutes such as my own School for Interpreters at the University of Trieste, the situation is very different and programmers have a much freer hand — precisely because the pupils, for various reasons, are much more clearly « motivated » — they really want to learn foreign languages and are even prepared to pay to do so! I can now come to a summary of the measures that seem necessary to me to reconcile old methods and new in order, as far as possible, to get the best of both worlds and not (if I may be allowed to mix a metaphor) to fall between two stools.

Here briefly, and therefore rather more categorically than I would wish, are my suggestions:

First of all to the theorists, the methodologists and the linguistic scientists, I would suggest they take more account of non-linguistic factors in preparing their programmes. They must move nearer to the point of view of the « front-line » teachers. They must go out and see what happens when a language is taught for two hours a week to a class of thirty or forty pupils who barely understand their own language from an academic point of view. They must revise their ideas about motivation and the whole psychology of language learning. They must realize that intellectual curiosity, through reading among other things, must be catered for. They must understand that translation is not just a luxury or a hindrance to language learning (because, as they say, it encourages the « de-coding » habit) but an economic and social necessity. The world badly needs translators and would rather have inefficient ones than none at all. Finally they must realize that teachers have not only to teach languages — they have to teach human beings!

Secondly, to the Ministry of Public Instruction I would suggest that they should be a great deal more precise in laying down what a teacher can and should teach. I must say here that the Italian Ministry, as I know from experience, is not by any means staffed by a collection of traditional fuddy-duddies who do not want change. On the contrary Ministry experts are fully aware of the need for and advantages of modern methods, but the programmes which they work out are too vague, so that they become

all things to all men. Again I can see and appreciate their reluctance to dictate to teachers, but I still believe that, with the aid of language experts, they could work out minimum and maximum programmes for schools to help the average bewildered teacher (and for that matter, the equally bewildered text-book writer).

Now for examiners. First, those who examine teachers in state examinations such as the *Abilitazione* and the *Esami di Concorso*. These exams are at present designed as a sort of University post-graduate test. They do not at all examine teachers *as* language teachers and naturally the result is that the teachers do not prepare themselves for the job they have to do. I know that recently there has been an improvement by the addition to the *Esame di Abilitazione* of compulsory study of modern methodology, but this is still not enough and, be it noted, the one aural skill that was tested, namely by dictation, has been inexplicably omitted from the programme — surely a retrograde step. To school examiners I would say that they must be sure to fit the examination to the methods that have been used in teaching the pupils. Students who have learned well by modern methods and who can speak their foreign language quite satisfactorily will obviously show up badly if examined in the old way (for example, if asked — in Italian — to explain how *shall* and *will* are used in English or to list the words in English which begin with a silent « h »).

To teachers themselves I would say: stop regarding yourselves as mini-professors and begin to realize that there is more honour in being efficient trainers. Stop regarding books as the only means of learning a foreign language and realize that the record-player, tape-recorder and the language laboratory are your natural aids, that your students need to hear native speakers and that to prevent them from doing so is unfair. Then get rid of your inferiority complex about your own knowledge of your foreign language. Remember that a good Italian version of English (which is probably what you have) is just as acceptable as a good Irish version, a good American version, or for that matter a good English version of the language. The native speaker on the tape is not your competitor and will not show you up. He will only help you to teach, and your students to learn, better. Again in your choice of reading material for your class, remember that you should adopt things that are modern and come closest to modern speech. By teaching Shakespeare before your students are ready for him, you are not making a « *bella figura* » or showing your erudition, you are imposing an antiquated, difficult and useless dialect upon young people who are not linguistically mature enough to appreciate his literary sublimities. Do not make the mistake of imposing literature designed for *native* children upon your pupils. Remember that they have a

physical age and « a foreign-language age », and the two are quite different, but must be reconciled. Finally, do not turn your nose up at simplified texts which have been carefully planned to eliminate antiquated and redundant words and to make reading not merely easier but more interesting and profitable. For your own benefit and for your professional standing, as well as for the good of your students, learn something about modern linguistics, including the sound and grammar structure of Italian. In this way you can liberate yourself from a number of superstitions about languages and from a number of inferiority complexes with regard to your own foreign language.

To conclude this linguistic deuteronomy, I would say that teachers absolutely must get into the habit of teaching *multum* rather than *multa*. They must realize that the Ministry imposes no impossible programme and that it is better for them and their pupils to teach a little well rather than a lot badly and superficially. Naturally in doing this they will have to fight against old-fashioned examiners and will be accused of teaching little or nothing at all. But until they have the courage to rebel against outdated attitudes and realize that their first duty is to prepare their students to modern life, no progress will ever be made towards a form of language teaching suitable for this, the latter part of the 20th Century.

The Use of the Language Laboratory

Mr. C. Wilson

The subject of my talk « The importance of Language Laboratories in Language Teaching » should, in fact, be divided into two distinct categories:

- 1) The use of Language Laboratories in the teaching of foreign languages in State or Subsidised Schools.
- 2) The use of Language Laboratories in the teaching of foreign languages in Private or non-subsidised schools.

Theorists and purists on language teaching may resent this practical division of the use of Language Laboratories, and insist that no such division should exist. If I were a purist then I myself would be the first to protest. However, as I form part of a private organization which receives no form of subsidised help but which, nevertheless, has kept itself in the forefront of language teaching by experimenting and adopting new methods and techniques, I must, of necessity, consider the question of Language Laboratories, their uses, their advantages, and sometimes their disadvantages, mainly from the point of view of a private organization. Prior to starting on the main theme of my talk I would just like to give you a very brief idea of the problems which we, as a private organization, face, in the planning of our schedules and in the preparation of lessons for Language Laboratory use. We must prepare lessons which will hold the attention of our students and, at the same time, be didactically sound. In doing this, we run into two difficulties:

First, preparing lessons which, although didactically sound and highly advantageous to students, may run the risk of boring them, and secondly, preparing lessons with a reduced educational value but with the aim of pleasing students.

I have used the word « Difficulties » to describe these two conditions, but in actual fact a certain amount of good can also result from these so-called difficulties.

Let us imagine that the principal of a school, who has had no previous experience of Language Laboratory work, asks for and has a Language Laboratory installed. He may select, or have his teachers select for him, educational material which is not suitable for his students, who, in a short time, lose interest in the lessons. If this situation is allowed to develop and suitable steps are not taken at once to remedy it, the advantages to be gained from having a Language Laboratory become greatly diminished owing to the non-receptive attitude of the students.

If no notice is taken of student reaction, as is often the case in schools which do not have to worry about attracting students, then serious and

perhaps irreparable damage may be done to the plans of incorporating Language Laboratories into the normal language programmes in schools. We at the Oxford Institutes regard the whole field of Language Laboratory teaching, the many problems of lesson planning and preparation, as an interesting challenge, and, at the risk of being adversely criticized, I would state that even if we have planned a series of Language Laboratory lessons in advance to be used in a certain manner, we don't just go blindly on with them till the series is completed. On the contrary with our Language Laboratory teachers we frequently discuss the results obtained from the lessons programmed and we also discuss the reaction of students and their comments on the lessons. If certain lessons, even though they may have been carefully planned, don't produce the desired results, we change the lesson cycle immediately. This does not mean that we completely abandon the substituted lessons. We may in fact redimension them and insert them into our programmes at some later stage of the course?

Two factors make it difficult for us to allocate to our students more than 30 min. a week in the Language Laboratory. The first factor is the large number of students attending our evening courses: with only one Language Laboratory we find it impossible to programme more than one Language Laboratory period a week for 80 % of our courses. The second factor, which is also important, is the course syllabus which our students have to follow and the relative examinations which they have to take at the end of the school year. The Elementary syllabus calls for a reasonably good knowledge of reading, writing and dictation, apart from a certain oral fluency, and for this reason also we find it difficult to dedicate more than 25 % of our course time to Language Laboratory instruction. Nevertheless, notwithstanding the above-mentioned difficulties our students have benefited greatly from the integration of Language Laboratory lessons in our language programmes.

After this brief introduction which has touched on some of the problems inherent in the use of Language Laboratories, I would now like to speak about some of the interesting work carried out by us this year in Language Laboratory teaching. I think I am correct in saying that no other organization in Italy, state or private, has attempted to introduce Language Laboratory courses for very young children. Last year we started some pilot courses for children in the 6, 7 and 8 year age groups and the most concrete and gratifying results were obtained. After six weeks of normal classroom teaching of 2 ½ hrs. a week, divided over two days, the children were introduced to the Language Laboratory, and for the rest of the course i.e. till the end of May, they received approximately 20 mins. of their weekly instruction in the Language Laboratory.

At this point I would also like to mention that from the practical point of operating the tape recorders the children encountered no difficulty whatsoever and, in fact, their « technical ability » was better than that of most adults. Their enthusiasm for the Language Laboratory was most impressive and if, for some reason, they had to miss a Language Laboratory lesson they were deeply disappointed.

The lessons we prepared for the children consisted of simple structure drills and sentence repetition with and without the use of slides. Great care was taken not to introduce any word which the children had not previously learned in class. The pronunciation and intonation results were excellent, and most of the children succeeded in imitating the teacher's voice in a truly remarkable manner.

We all know that the most important aspect in learning to speak a foreign language is the continuous repetition of words and phrases so that their reproduction becomes spontaneous. When exercises on word and sentence repetition are conducted in normal classroom conditions there is a great tendency for the children to repeat what they hear too superficially, without actually absorbing the sounds in a permanent manner and without identifying the sounds with some object or action. What I am trying to say is this: a person can hear words or phrases, and even if he is distracted or thinking about something else, can reproduce the sounds which he hears in an accurate manner. Unfortunately, in cases like this, his retentive capacity is greatly diminished and consequently the process of learning a language is considerably prolonged.

We have noticed, however, that if those repetition or speech practice exercises are given in the language laboratory the usual causes of distraction for children are eliminated, as each child is able to exercise a higher degree of concentration in his own booth than is possible in the normal classroom atmosphere. The elimination of this distraction factor results in a much higher degree of permanent assimilation on the part of the student and, of course, increases the efficiency of the language lesson.

Perhaps it is unfair to compare the Language Laboratory results obtained with children with those obtained with adults but at this stage in the development of Language Laboratories I think that most types of comparison are useful. For example we did not have one single case of reluctance on the part of children to enter the Language Laboratory. In fact, as I have already said, the children demonstrated great enthusiasm for their Language Laboratory lessons. Adults, on the contrary, are not so easily convinced as children are, and because of this, certain barriers may be set up which diminish the effectiveness of the Language Laboratory lessons.

I would like to give you an example of one particular situation which arose

during the year. We had programmed a series of lessons based on the English Through Pictures series, and slides were used with each lesson. The lessons were divided into three recording phases with 1 complete and 2 partial listening phases. With the first recording phase, slides with no wording were used. The second recording phase was carried out with no visual aids and the third recording phase was done with slides which *had* wording.

After the first lesson of this type with adults, a large number of students protested that the lesson sequence should have been reversed: that is they wanted to have the slides with wording for the first recording and the slides without wording for the last recording, or better still, all slides with wording. After a fair amount of discussion we managed to convince most of the students that the use of slides with wording for the first recording was not in fact, the best method for them to get the most out of the lesson. This situation did not of course arise with children, who are inclined to reason that everything that is done by the teacher must be right.

This is only one of the difficulties which adults create for themselves in learning a foreign language. At least 50 % of the adults who come to us to learn English already have certain preconceived ideas regarding pronunciation, the use and importance of grammatical rules, the advantages and disadvantages of translation and dictation exercises. On the other hand, with children, if we have a reasonably sound educational programme we cannot fail to obtain good results.

A few minutes ago I mentioned that the second recording phase of the English Through Pictures series was carried out with no visual aids. I would now like to elaborate on this statement to bring to your notice a most interesting innovation which we adopted during this second recording phase.

The students were told to close their eyes during the second recording phase. This practice, produced excellent results due to the fact that the students had seen the slides during the first recording phase, then, with their eyes closed to eliminate most causes of distraction, the students on hearing the sentence pattern stimulus, were able to form a mental picture of the relative slide. This correlation of sound and mental image evoked a highly receptive attitude in the students, thus creating the conditions necessary to increase their retentive capacity. There was also a very noticeable improvement in pronunciation and intonation when this technique was faithfully followed.

What I have tried to emphasize with this particular example of Language Laboratory technique is the importance which we must attribute to certain simple practices if we are to obtain the maximum benefit from

our Language Laboratory. Language Laboratory teachers and people responsible for the programming of Language Laboratory lessons must never think that they have reached the stage where they have perfected the best methods and techniques, and that any further effort in this field would be a waste of time. In almost every school, with different types of students and with the most varied requirements, the people responsible must always analyze carefully and honestly the work that has been programmed for Language Laboratory use, and judge if the results are as positive as they could have been. If there is any doubt about the quality of the results, every effort must be made to remedy the situation as soon as possible and in the best possible manner.

I would like to mention one other important experiment that we carried out with some of our students last year and from which a high degree of success was obtained.

At the close of the scholastic year in June, our students must take their end-of-course examinations. We have very close ties with the well-known Pitman Examinations Institute in England, which requires that even our elementary grade students be capable of writing a short composition in English, German, or any other language which they are studying. In the past, basic composition writing has always been one of the most difficult of the language skills to be acquired by our elementary and intermediate grade students. This year at our pilot centre in Monza we attacked this problem of basic composition writing in a most determined manner with the help of the Language Laboratory and I think the excellent Pitman Examination results obtained this year accurately reflect the efficiency of our composition-building exercises in the Language Laboratory. A typical C/B. lesson was conducted in the Language Laboratory in the following manner:

The students were given a brief pre-language laboratory briefing, and then, with the aid of a coloured flash card representing the subject of the composition, the Language Laboratory exercise was started.

A careful step by step build-up of the composition followed, which the students heard on tape and immediately recorded. Great care was taken to refer only to the object or objects shown on the flash-card. As far as possible, only subjects of current interest were used in these « flash-card composition-building exercises ». For example, during the winter months we introduced compositions with flash-card scenes showing people skiing, mountains, snow, etc. and in June we used composition-building exercises with holiday and sea-side scenes. By doing this we managed to maintain a high rate of interest in the language laboratory lessons at a time when most students, especially those attending evening classes, begin to show signs of end-of-the-year fatigue.

In English we have a saying « strike when the iron is hot ». A good Language Laboratory teacher, if he is to get the most out of his students and the expensive equipment that is under his control, must know exactly when the iron is hot. If he fails in his assessment of this important factor the costly electronic equipment in his charge can be compared to a high precision machine tool in the hands of an unskilled operator, producing the negative results that one could expect from such a situation. In conclusion, I would like to make a recommendation, which is in fact a reply to a question frequently asked in many countries. The question is « At what age should a child be introduced to Language Laboratory teaching? » My recommendation is just as soon as his head is big enough to support a set of head-phones.

**The Problem of the Initial Vocabulary
and Trends in Applied Linguistics
in reference to problems in Language Learning**

Dr. Michael West

It is very pleasant to be here again in Milan after four years; and I appreciate your confidence in inviting me to speak to you again.

I am not, technically, a Linguistician, but only a very practical student of problems of English learning, interested in Linguistics only in so far as it bears upon those practical problems. I have been connected with English teaching for over forty years.

This lecture is, in a sense, my Swan Song.

I would like to look back over that period — even at the risk of some irrelevance — and observe the progress of my unfulfilled quest. Unfulfilled as yet, but modern Linguistic and educational trends have caught up with me and gone ahead and are so bringing fulfilment nearer.

That quest is for the Initial Minimum Adequate — the smallest unit of a foreign language which will enable a learner to be able to make contact with and converse with native speakers of the language. Once he can do that — make contact and converse — he can go on and expand and improve. Until he has that contact he is locked in the classroom. He has an unusable stump of language incapable of living growth or adaptation to a living environment.

This contact involves the possession of a minimum of Naming words, of collocations, operators and structures. And also units of Language Behaviour. It involves a Minimum Intelligible pronunciation. And, lastly, it involves a most efficient method of learning. Notice that I have *not* said « Method of Teaching » — a point on which I shall dwell later. *Naming Words*. Let us start with vocabulary, the simplest part of a vocabulary, Naming Words. This was my own first introduction to foreign language — French, in childhood.

As a small child I was given a book of pictures with French names: House, Church, Castle, etc. — Dog, Horse, Cow — Cock, Hen, Sparrow — Bread, Butter, Meat, Fruit... And so on. Linguistically this amounted to tools without a handle, the handle being the structure into which to fit them.

Indeed the child in his mother-tongue starts that way, with mere names of things needed.

So does the Castaway on a foreign shore: he first learns the words for his immediate necessities — Water, Foods, etc.

But the tendency in schools is to aim at initial perfection in pronunciation, grammar and structure using a small selection of classroom or immediately available objects, so producing an unusable stump of language — a Handle without tools.

A Minimum Adequate must be complete. You cannot hold a conversation with a foreigner about Pens, Books, Doors, Windows. One must acquire a sufficient supply of Naming Words to talk about. One of the most difficult problems in a Minimum Adequate Language-unit is How many naming words? and Which? — Once you start Catenizing (stringing lists of words together) the problem is when to stop. I once, in Paris, heard a discussion between an American and an Englishman about French names for articles of clothing. The Englishman had an excellent accent, but the American won with the French word for the metal eyelets on shoes.

I noticed that in my knowledge, my Minimum Adequate knowledge of Bengali, there were some curious gaps as compared with Word-Lists. I learnt some items much earlier than others and some not at all. I compared the items in the Word Lists with their frequencies in the Lorge-Thorndike Word-frequency list. I found that the words which I did not remember or had never known were those of lower frequency in the Thorndike list, — for example, Chin, Cheek, Forehead — Pink and Purple.

Perhaps the most useful method of selecting Naming Words is the technique of Negative Selection. Assume a certain area and certain learners. Define as exactly as possible who those learners are, male or female, age, rich/medium/or poor, city or town or country. The selected words must be useful to *all* — all — the students. All will need some other words, but for a Selected Vocabulary we can choose only those items which are useful to all, Positively selected. Obviously, if you are considering only one learner, you can make a complete prediction; but otherwise the larger the group of potential learners, the less you can predict. If your learners are male and female, you can predict names of the major items of male clothing as useful to all, since women are concerned with washing, mending and perhaps choosing men's garments; but women's clothing is not, except in externals, a universal prediction.

I made such a selection of Naming Words as for Egypt and the Middle East; — it is now being edited and emended by a German scholar with an Abbreviation of the Classified Lists (referred to below) and will be published this winter.

Obviously such a list is a Minimum. It gives a suitable range of Names within which a teacher or textbook-writer may construct his teaching material instead of ranging wildly and haphazardly and introducing a lot of words which will subsequently be forgotten. Thus I was taught, but needless to say have since forgotten, the Spanish word for Peacock. If the teacher wishes to introduce some word outside the list, he will think twice: « Is it likely to be needed again? » and « Is it useful to the

great majority of my learners? » I believe that Ogden, in the very early days of Basic English, was criticized for not including Rice — and that he brought in. Perhaps wrongly, since it is not universally important. Anyhow it is marginal.

But what about the Margin — the other words which will inevitably be needed by learners on occasions and to complete their vocabularies?

I tried to make a classified list of such marginal words arranged in such a way that the user might most easily reach the word he wanted. I selected from the Thorndike Word Frequency list all the words relevant to a particular subject: I supplemented this from technical sources, then edited it to exclude less useful or too technical words. I then classified it into small groups, reclassified into smaller and smaller groups aiming at not more than about ten words in each group. It was not a very successful experiment.

It was years later when I discovered what seemed to be the correct solution to the problem of the Complementary Marginal Vocabulary: it was to include in your Minimum Adequate list a set of Definers, that is words which will enable a speaker to explain the idea for which he needs the word and so get the required word from the person to whom he is speaking. These « definers » are in some cases, rather queer words, such as Paste, Jelly, Stick/y, Net. I met this problem when writing a Unilingual dictionary and again when I was asked by Dr Flood, « What is the Minimum Vocabulary for simplified books of science? »

It may interest my listeners if I tell them the technique of selecting a vocabulary as, in my time, I have selected three — the M.A.V. vocabulary for Conversation, the vocabulary of the International Dictionary, and the vocabulary of the Explaining Dictionary of Scientific and Technical Words.

Start with a small list of words which are obviously certain to be needed, — for example that of the early stages of a reading course which has proved itself capable of telling « Plateau Reading » — those books written within a small limited vocabulary.

Delete all words of merely story-telling value.

Then, in the case of the Conversation course, proceed to rewrite conversational material — plays — noting what extra words are needed. Some may be accepted at once; others are kept on a Pending List to see if they are needed again — and again and again. If they are frequently needed, accept them. Otherwise keep them pending, and finally list, but do not use, the marginal words; and reject the others.

The procedure in the case of a dictionary is very similar.

Grammar and Structure.

There was — and still is — an idea current among teachers that one should build up a sound foundation of grammar and structure on which the learner may subsequently build. Otherwise his knowledge of the language will be founded upon sand and he will acquire errors from which he will never subsequently be rid.

The same idea applies to Phonetics.

This is quite contrary to the practice of children. Their grammar and pronunciation in the early, baby, stages are quite atrocious. As they get older they improve. How far they improve it depends on the motivation produced by the circumstances of their later lives, whether they grow up into a lower, middle or upper class environment.

The same policy may be applied to our present problem. We want to get our pupils able to converse in the language as quickly as possible, converse with natives of that language. So we need a minimum adequate grammar and structure, whereas some grammarians are more like collectors for a museum. They seek out the most abstruse usages. These usages exist no doubt, but are they necessary? Can we for the present do without them?

For example — the Pluperfect tense: « After he had written the letter, he went for a walk. » He wrote the letter then — So also Although.

« Although it is cheap, I do not really need it » — It is cheap, but —. One can (for the present) avoid lengthy passages of Reported Speech, — that joy of examiners! Use direct report: it is more vivid, and much easier to understand. The pronouns in Reported Speech are particularly troublesome to Indians. The rarer uses of Will/Would, and other «Heavy» words as found in Palmer's «Grammar of English Words» and in the «General Service List» are obviously unnecessary at this stage. « Every day he would go for a walk by the sea ». — He always(or usually) went.

The figures of Thorndike's Semantic count given in the «General Service List» may be a useful guide in detecting these unnecessary usages. We should define clearly and exactly the meaning or meanings of the Heavy words, — Do, Will, Take, Put, etc., which are to be taught, — and then others which are not. The «General Service List» is, in my opinion, not strict enough.

Emphatic and poetical uses may be omitted, especially reversals of word-order as in « In she came! » and « However » in place of « But ». Keep However for « However much ».

The Passive Voice might be deferred as late as possible: it can often be replaced by the Active voice since its chief use is to say that something has been done without saying who did it, and it is very difficult to

those learners who have no equivalent in their native language. Dare I suggest that, in this early stage, we should not emphasise those points in which current usage is tending to overtake the grammarians, for example Who/Whom, Shall/Will, Should/Would?

Phonetics. I once saw an African whose vocabulary was pitifully small being examined on the subject of the Glottal Stop. I myself, when starting to learn Bengali, spent a long time being drilled in the exact pronunciation of the three different T.s. My own English T being about midway between the two chief ones is perfectly intelligible — though it is laughed at as « Missionary Bengali »: I don't mind being laughed at if I can get on quickly to being able to converse. So also I myself wasted a lot of my students' time on the Neutral vowel, which (having no equivalent) they tend to substitute by an *a* sound — very similar to that used by Americans — Mada for Murder!

At this early stage all we want is intelligibility, — an intelligible pronunciation. They can improve it later. Once they are able to converse they will have the motive to do so, and having the native model in their ears, they will automatically do so.

The phoneticians are very interested in Intonation. How much does Intonation matter? Chi-Chi is English spoken with an Indian intonation. It is perfectly intelligible. What is of vital importance to the Indian — at least those with whom I was concerned — is Rhythm, — the strong regular beat of English stresses. Lloyd James drew attention to this unique characteristic of English many years ago. Welshmen speak with an intonation very similar to « Chi Chi ». Scotsmen often do greater violence to English vowel-sounds than did my Indian students, *but* they are understood, because they have the rhythm.

What is the Minimum Intelligible pronunciation? Let me have that, and I will soon learn to improve upon it. But if I spend hours learning the perfectly correct pronunciation, my conversational contact with the native of the foreign language may be so long delayed that I may abandon the study altogether.

Is it worth getting a really perfect English pronunciation since in so many countries one will tend to modify it to the local variant — in America, Australia, India. The perfect Southern English pronunciation is less easily understood in many countries than the local variant.

Language as Behaviour. — Suppose that we have got out Minimum Adequate list of Operators, Naming words, Grammatical items, Structures, Collocations and Phonetic items, — what else is needed?

It is on this point that Modern Linguistics has overtaken the earlier workers on this problem of Minimum Adequacy. Language does not

consist of Words, or Collocations, or all the other items discussed above. It is a form of Behaviour and, in a Conversational vocabulary, those Behaviourisms are essentially necessary.

Language is a form of behaviour: it is the reaction of the organism as a whole to a social environment. Words are only a part of that reaction. There are also such things as Posture, Facial Expression, Gesture. There are Pauses, Silences, Meaningless Clichés, Exclamatory noises and Non Verbals. There are those Politenesses which are essential in any human contact.

Any conversational Language situation involves two or more persons. A group discussion may be broken up into dialogues as the 'spot light' shifts from speaker to speaker. In teaching (as discussed below) we confine ourselves to the dialogue. A dialogue involves two speakers, each having a definite character. It takes place in a certain place — in the street, in a house or garden or in an office. The place affects the tone, the feeling tone, since one's attitudes and expression may be very different in a Public House from those in the office, even if the subject of the discussion is the same.

One of the commonest pieces of teaching which one hears in the classroom is:

What is this?
That is a pen.
What is this?
That is a book.

And then it may go on:

Is this a pen?
Yes, it is.
Is this a pen?
No, it isn't.
What is it?
It's a book.

This is in the classroom, a neutral environment, and the dialogue is between two neutral personalities. It is quite unrealistic. In real life it would be something like this:

Excuse me. What is this?
That?
Yes. What is the English word for it?
Oh, that's a ...

Well, it would be some object rather unfamiliar to a foreigner.

That's a cigarette lighter.
Oh — Oh yes. I see. A cigarette lighter

Textbooks contain a lot of descriptive matter — description of a room, a street and so on. But the foreigner doesn't describe: he can see it: it's there. He asks. He wants things. Not — « What colour is this cloth?

but — « I want some cloth. »
 « What colour, madam? »
 « Red, please. »

The difference between language and behaviour — linguistic behaviour is this: Language is words, names and connective tissue. We forget names, but we do not forget behaviour. Even in senile dementia the patterns of polite behaviour remain. A friend of mine in the late stage of dementia didn't even know where she was, could not remember names at all, but she thanked a photographer on the Pier at Brighton very prettily when he took her photograph. All the courtesies, How d'you do, Please sit down, remain when all the rest has gone.

Language as behaviour comes back as a complete unit. Just as one never forgets how to ride a horse, or to swim, so one never forgets a Language learnt as behaviour.

To make my point clear I will give some examples of Behaviourisms.

There are of course the usual greetings; also *Please* and *Thank you*.

Then Introductory clichés such as *Excuse me*, and *Pardon me* (said before an offence, and in contradictions). *I beg your pardon* (after an offence).

Polite requests — *Would you kindly* — ?

Requests not to — *D'you mind?* (followed by a pause).

Then the very necessary Delay Words, meaningless clichés or mere noises said while thinking what to say: *Well*, *Well now*, *Let me see*, *Let me think*, *Yes* — yes — yes; also very common *You know*.

There are others, perhaps more abstruse which may be learnt later on: Change of subject, *By the way*, *By the by*; Avoidance of giving an opinion: *Really?* *Not really.* *Is that so?* *You don't say so?* *Would you say that?* and vague adjectives, *So-so*, *Not too bad*.

These things, these almost meaningless burbles and clichés, constitute the difference between saying a language and being a language.

At what stage should one begin to teach language as behaviour — instead of the conventional classroom patter? This brings me to the problem of Method of Teaching.

Method. I hope you will pardon me as a practical person and only incidentally a linguist if I conclude these remarks with their practical application.

We learn to speak by speaking. I once witnessed an English lesson in Latakia (in Syria) in which the class did not speak one single word. I witnessed a lesson recently in which the teacher — a trained teacher

— talked about 70% of the time. He spoke sentences — « What is the colour of the curtain? » and as often as not the pupils gave a one-word structureless answer, « Green ». Surely he could have introduced the unit of the lesson — What is the colour of this and that? Where is this and that? and divided the children into pairs, A questions B; B questions A. I was asking a lady who had recently come back from China about English teaching there. She told me that they work in pairs. Many years ago I made an experiment. Using a book consisting entirely of Question-and-Answer exercises of various kinds, I used a stop watch to discover what was the best IPTT which could be produced — Individual Pupil Talking Time. How much of the total lesson-time was spent by each and every individual pupil in the whole class in speaking the language. Deduct TTT (Teacher Talking Time) and silences, and divide the residue by half (since pupils are questioning and answering). The result was over 40%, about 25 minutes in the hour. Contrast this with a teacher teaching a class by the usual oral method: « You! » « You! » « You! » From one hour take half away for Teacher Talking Time (usually much more!) and divide the rest by 30, the number of pupils in the class. Answer One minute.

In the last issue of E.L.T. (« English Language Teaching ») a writer asks, « Should the teacher independently make up his own lessons, or be tied to a book — a Class book and a « Teacher's Book » (which is too often left in the cupboard).

Consider what is required of a teacher constructing his own lessons. He has to think out interesting and realistic material: this needs some literary ability. He has to keep within a certain vocabulary so as to avoid over-teaching things which have been learnt already. He has to avoid introducing extraneous items which will not be revised and will be inevitably forgotten. To produce one really well — constructed lesson — especially one of the type outlined below — takes several whole days of work, maybe as much as a week or more. And when it is tried out it is sure to contain some faults which need improvement or re-writing. To ask the individual teacher to do this for himself is to demand the impossible, — and even if he attempts it, is to produce second-class material and to waste the teacher's time.

We have to consider two other points in this connexion:

- (1) the supply of trained teachers able to cope with an oral method, and
 - (2) the size of the class.
- (1) Owing to the loss of English-teachers by drift away to better paid jobs, and (in the case of women) by marriage, it is very difficult for Training Colleges to keep up the supply, still less to increase it, and
- (2) The teaching profession in many, or even most countries is under

strength. As a result we have large classes, — of 30, or 35 or even 40. For the reasons given above it is not possible to teach a foreign language by the oral method in a large class. Twenty pupils is, to my mind, the limit, — and even that with a teacher who Talks Too Much — a common vice of teachers — is very ineffective.

The only effective solution is to have a self-teaching book prepared by an expert or team of experts. The teacher introduces and demonstrates the lessons, he supervises the class while it is doing the lesson and they continue practising as Home work. Finally he tests.

The essential requirement of such work from a book is the rule « *Read and Look up* ». Never speak to the book. Glance at the book, then look up and speak to someone — to the Pair, or, in case of a play, to the other character.

The type of the lesson should be a Preliminary Exercise leading up to and preparing for a short dialogue which exemplifies the structural items and other vocabulary being taught and makes them real, — a piece of linguistic behaviour. I have given an example of this in my « *Easy English Dialogues* ». These have been adapted to Canada by Bidault and his version is in many ways superior to mine. In any case both could be much improved upon. They are, I hope, a pattern of a new type of teaching, a Realistic type of language learning which may in time replace the You! You! You! sort of language-teaching with one teacher facing rows of pupils in a classroom three or four times a week — and on each occasion taking up most of the Talking Time himself.

We have to look forward — to the Changing School. More and more the school tends to become a place of learning rather than of teaching. An article in the Observer (July 2) emphasises this. It is a tendency which has been developing for many years, — in the Dalton Plan and the Project Method. The school-boy (or girl) selects or is given a certain subject, and a course teaching that subject. He goes ahead and studies it, coming back to the teacher when in difficulties, and at intervals for testing. Ideally there are no classes, no fixed lesson times, there is no lock-step whereby the brighter pupils are kept back by the slower ones. As every language-teacher knows, teaching a language is like trying to fill a bucket with a hole in it. More is forgotten in the first few hours than in the first few days. The most economical way of learning a language is intensively, a little every day or even several times a day. We should introduce a lesson and then leave the students to practise it at frequent short intervals, morning and evening, before it is tested at the next encounter with the teacher.

I tried an experiment in an Evening School in London on these lines. I introduced a lesson, and said, « Get on with it. I shall test it next

time ». Meanwhile I tested the last lesson which had been learnt in off-times by the students in the interval.

At the end of that experiment I received the most gratifying compliment I have ever received. A deputation came to me: « Please, sir, will you come back to the class? The new teacher talks so much and you hardly talked at all! ».

One of the great merits of the Language Laboratory is, to my mind, the fact that it yields a greater proportion of P.T.T. — pupil talking time. In these days of the Tape Recorder and the gramophone a great deal of the Teacher Talking Time involved in drills and lessons in pronunciation and phonetics can be passed over to a machine. Ideally there should be a machine available to or in the hands of every pupil, usable at will at any time. The Tape Recorder is expensive, and it is not easy for an unskilled person to get Stop/Repeat on a tape recorder; that is to stop the machine while the learner says the words, and to make it say them again — and again — if the learner wishes. Gramophones are cheap, but it is not possible to get a gramophone to stop and repeat. I have at present an experiment in progress with the Gloucester Education Authority in producing a cheap and easily-used device to do this. It can, if successful, be attached to any gramophone. There is a special Stop/Repeat gramophone made by Messrs Telefunken which does this excellently. It is rather expensive, but, I think, easier to use than a Tape Recorder.

This is particularly necessary where the supply of English-teachers who are able to pronounce the language correctly is very limited.

Training of Teachers

The Teacher-training Course for an Oral teacher lasts about a year or more, and his « practical » — classroom work — is done in an alien class. I have seen Africans teaching in Wales.

With a book-based Language *Learning* course it takes about one month. I held such a course in Jordan. In the evening there was a brief talk on the Lesson Form, followed by a demonstration. The next day the teacher taught this lesson in his or her own class and I and an assistant went round in cars from school to school visiting classes — two at a time. The school time-tables had been adjusted accordingly.

This was not only vastly cheaper, but also far more effective than a residential course with practice teaching in alien classes. Let me sum up. What I look forward to is a Minimum Adequate Course which will enable the learner to get in conversational contact at as early a date as possible with native speakers of the language — English (or whatever the language may be).

Once such contact is established the learner can expand and improve. His language becomes real. He is no longer imprisoned in the unreal environment of the classroom.

I have tried to indicate how such a Minimum Adequate may be selected in respect of Words, Grammar, Structure, Pronunciation.

I have emphasised the importance of treating language as a form of behaviour.

Finally I discussed the subject of Method — not Language-teaching method, but a Method of Assisted and Controlled language-*learning* with the maximum of P.T.T. — Pupil Talking Time and Dialogues to bring the language to life.

That has been my Quest — my dream. I hope that someone, somewhere, in some language will make it a reality.

Experimental trends in Foreign Language Teaching

Prof. R. Titone

Looking deeply into the situation of the teaching of languages, from both the practical and the theoretical aspects, we see at once a double tendency which characterizes and distinguishes the teaching of languages to-day from the various tendencies developed over less than a century. On the one hand there is a tendency to overcome the isolation and the rigidity of methodism which believed in the almost absolute value of a clearly defined method, and instead, a composite, or functionally eclectic methodology is postulated as a guarantee of greater efficiency, a methodology which incorporates suggestions coming from different fields of science and experience; a methodology which, in its most complete expression, presents itself as an integrated system of various interdisciplinary components (from linguistics to cultural anthropology, to psycholinguistics, to historical experience).¹ On the other hand, because of the conviction that every methodological plan, no matter how scientific, constitutes merely the terms of a simple didactic hypothesis and not yet a system of methodological principles or prescriptions, there is a desire to carry language teaching to the level of a theory tried and found to be valid, and therefore of a methodology composed of universally sound principles: the final appeal for its confirmation being made to a scientific experimental control.

The search for experimental bases on which precise and objective didactics may be founded, represents a tendency common to all sectors of didactics even if some special didactic experts — and precisely those directed to linguistic and artistic subjects — have only recently agreed to adopt the experimentalistic criterion.

The didactics of foreign languages, although among the latest arrivals at the experimental stage, are to-day among the most flourishing, and it is this aspect and this phase which we wish to discuss now.

1. *The experimental component in the foundation of the language teaching method.*

In the first of the ten « Language Teaching Theses »² drafted by the Centro Italiano di Linguistica Applicata some guiding principles to be used in the constructing of modern language didactics were indicated

1. The concept of *scientifically integrated language teaching* has been dealt with by the author both in *Le lingue estere* (Roma, PAS, 1966, chapter 1) and in *Foreign Language Teaching* (Washington, D.C., Georgetown University Press, 1967, chapter 8).

2. C.I.L.A. « Theses on language teaching », *Homo loquens*, I 1967, 1, pp. 7-12.

and briefly justified. Above all, it is the principle of efficiency which must illuminate even the educational and didactic praxis. Efficiency supposes strict and concrete adherence to the reality of teaching, or that objectivity and precision which are guaranteed by the scientific method. In the second place, efficiency supposes an effective recognition of the multipolarity of the teaching situation and thus a constant flexibility of adaptation to the many variables in the learning process. This is the same thing as saying that « the only plausible solution should be sought along the lines of *scientifically integrated language teaching* in which the following contribute to determine together the methodological orientation: 1) A scientific analysis of the subject (the language) by means of the contribution of linguistic science and cultural anthropology; 2) A scientific examination of the learning process (in our case of a second language) conducted substantially under the competence of educational psychology and psycholinguistics; 3) A definition of the finality and of educational and didactic objectives to be stated at the beginning of the entire course of study making use of information provided by pedagogic methodology (pedagogy in the strict sense); and finally; 4) the indications provided by the general methodology of teaching and of the history of glottodidactic methods ».³ But as we have already emphasized in that same context the methodological formulation resulting from the combination of the above-mentioned components would not surpass the level of hypothesis, a hypothesis largely justified at the out-set and (See notes: 2-3) still not verified on a positive result basis. « To convert mere theoretical hypothesis » into scientific theory it is necessary to use a situation check, which would be possible either by means of systematic experiment (repetition of an educational example in different situations by different teachers with the effect of obtaining a final evaluation, mainly impressionistic, that is to say, of the overall type and therefore not completely objective) or by means of a scientific experiment (which would make use of a strictly experimental pattern of action with adequate isolation of the variables, samples and statistical elaboration of information).⁴

The experimental requirement is amply justified and not only on the theoretical plane. What does the teacher really want when he asks for help from the science of teaching? He is looking for valid and tried method guidance, which can already boast efficient application in real teaching situations. He does not want, however, the success of the experiment to be restricted to few and limited situations, bound up with certain groups of students and one particular teacher, he demands

3. *Ibid.*, p. 11.

4. *Ibidem*.

at least implicitly, a general validity of procedures which the methodology proposes to him. Now, what road can guarantee that positivity or universality if not the experimental scientific method?

The terms « experimentation » and « research » in the fields of psychology and didactics have become almost synonymous. The techniques of research were at first applied in the laboratory where, with a clearly defined problem, a study was made of one element at a time by means of an accurate control of the procedures and exact record of the observations and reactions obtained. At the beginning of this century scientists began to distinguish between « pure research » and « practical research », the second aiming at modifying particular plans of action.

The term « experimental didactics » was at first applied to research work conducted in an ordinary scholastic atmosphere and not in a laboratory. The research work, however, was carried out with the help of analysis procedures already used in the laboratory. The deductions obtained from those experiments and applied to the teaching of certain subjects were absorbed and became part of experimental didactics.

The term « didactic (or educational) research » was introduced later when it was understood that the observation and control of students, in the artificial atmosphere of a laboratory, were less significant from the didactic point of view than they would have been if they had been obtained in a spontaneous situation such as the family or classroom.

A more recent distinction concerns the concepts of « operative research » and « experimental research » where the opposition refers to the conditions of observation: operative research studies a procedure during its normal operation, while experimental research involves the modification of the given conditions or the creation of special conditions.

The methods of didactic research, on a par with those used in psychology, can be classified in three categories: a) execution and recording of observations (study of phenomena immediately evident with or without special equipment); b) interrogation (exploration of what is not immediately observable, by means of interviews, tests and reactions to various types of materials or situations); c) analysis and interpretation of evidence on a statistical basis (with or without the help of mechanical or electronic apparatus and starting from the simplest generalizations regarding the frequency of occurrence of one phenomenon up to the most elaborated psychometric and sociometric techniques).⁵

Obviously, most experimental research techniques — which go further

5. Cfr. all the works by L. CALONGHI, spec. *Test e esperimenti* (Roma, PAS, 1958 et seq.); N.L. GAGE (ed), *Handbook of Research on Teaching* (Chicago, McNally, 1964); C.M. FLEMING, *Teaching: A Psychological Analysis* (London, Methuen, 1958, spec. chap. XV).

than mere systematic observation or operative research — require special scientific and technical qualifications on the part of the experimenter — requisites which are not always to be found in the ordinary teacher. The teacher, rather than being an experimenter, will, more often than not, be an indispensable and highly useful collaborator of the experimenter, (See note 5) insofar as he will be not only the first person to submit the problems and define them realistically, but also the most suitable person (if prepared ad hoc) to apply the procedures suggested by the research plan and to interpret the results obtained with a sense of adherence to the situation. It is therefore desirable that all teachers be accordingly trained in understanding experimental language.

The subject so far can be applied to-day with particular force and urgency to language teachers, as it is probable that language teaching registers — in comparison with other sectors of special didactics — the largest amount of research. It is easy to document this observation simply by opening the vast bibliographical inventories recently compiled by various international centres, which gather in periodicals, lists and quite up-to-date volumes, the titles and results of numerous research projects, especially from 1945 onwards.⁶

It is therefore clearly impossible to gather in a few pages even a rough sketch of this vast amount of material. We can only try to investigate rapidly some of the most significant data and trends.⁷

2. Methodological problems in language teaching research

In the phrase « language teaching research » I include experimental studies or working investigations which have as their aim a) the verification of hypotheses concerning procedures or techniques used in the

6. Among the inventories most directly concerned with scientific research in glottodidactics the following can be mentioned: NOSTRAND H.L. et al., *Research on Language Teaching. An annotated international bibliography, 1945-64* (Seattle, Univ. of Washington press, 1965, 2a ed.); U.S. Office of Education, *Completed Research, Studies, and Instructional Materials* (National Defence Language Development Program, U.S. Gov. Printing Office, Washington, D.C., periodico); British Council, *English-Teaching Abstracts* (dal gennaio 1968, Language-Teaching Abstracts), bollettino periodico bibliografico (English-Teaching Information Centre, London, WC1); *Schedario Linguistico* (trimestrale, Ed. Bulzoni, Roma, by the Italian Center for Applied Linguistics).

7. Panoramic syntheses of the principal research work on language teaching have been specially compiled by: CARROLL J.B., « Research on Teaching Foreign Languages ». Ch. 21, pp. 1060-1100 in GAGE, cit. (nota 5), in Italian translation in R. TITONE, *Le lingue estere* (Roma, PAS, 1966, Parte Seconda); CARROLL J.B., « Research in language teaching; the last five years », in MEAD R.G. (ed.), *Language Teaching: Broader Contexts*. Report of the Working Committees, Northeast Conference 1966 (Menasha, Wis., Banta Publ. Co., 1966, pp. 12-42); ORNSTEIN J., LADO R., « Research in foreign language teaching methodology », *International Review of Applied Linguistics (IRAL)*, IV (1966), 4, pp. 215 ss.

teaching of a complete course or at least in the acquisition of certain skills in a foreign language, or b) the psychological analysis of certain variables and certain processes at work in language learning or once again the development of procedures for measuring and evaluating the results obtained, as well as the effective measuring of those results. I therefore exclude any consideration whatsoever of those aspects which regard pure or theoretical language research. I also exclude reference to purely speculative studies or, on the other hand, to purely empirical (impressionistic) reports of limited and inadequately controlled experiments.

Restricting the selection to scientific studies on language teaching, we must inevitably resign ourselves to certain limitations imposed by the particular nature of the scholastic situation. Despite the apparent advantage of finding oneself faced with a learning process which starts from zero and reaches reasonably well defined goals and which can therefore be followed and measured in its various stages; despite the possibility of selecting the stimuli to be presented to the student and accurately programming the course; despite also the presence of valid instruments for checking achievement and diagnosing aptitudes, research conducted in a school atmosphere does not hide its perplexities. The object to be assessed — the command of certain linguistic knowledge and skills — is still not absolutely clear in the light of various attempts at analysis made by modern linguistic science. What the student learns is not completely new; he already possesses a language system (or perhaps more than one) and his previous experience in learning a language may exert a variable influence on his new process of learning. The teacher and the student constitute highly complex and not always controllable variables, subjected furthermore to the influence of such factors as surroundings and student groups. Even the most precise instruments for teaching (audiovisual aids) or for evaluation purposes (tests) do not always satisfy the requirements of the situation.

The five main variables postulated by CARROLL⁸ as being determinant in the direction and outcome of the language teaching process are not at all simple factors. He cites the specific aptitude of the student (which is variable almost ad infinitum), general intelligence (this is variable in each single student but can exert a varying influence at different levels during the process of language learning), the student's perseverance (this depends on various sub-factors of a physiological and psychological nature), the quality of teaching (bound up both with the type of didactic

8. Cfr. « Situation of scientific research » chap. 7, by R. TITONE, *Le lingue estere*, cit., p. 166.

material and with the method used by the teacher) and finally, the concrete possibility of study (distribution of time allowed for individual application).

How then can these factors be checked in such a manner as to be able to control exactly the area of influence of each one with regard to the individual or overall results of a language course? And one may also ask — is it possible to control the validity of one didactic method as opposed to another?

The paths selected by research workers to reply to these questions have been various, and perhaps it can be said that up till now none of the paths followed has given satisfactory results from a practical point of view.

3. *Typology of Educational Research*

It is useful, first of all, to mention some of the features which quite generally mark the most recent methodological tendencies. The emphasis has been placed by contemporary linguistic educationalists on the following requirements: 1) priority of oral learning on the basis of systematic listening and repeated exercises; 2) prevention of interference between language 1 and language 2 by means of an analysis of the following

contrast: phonological, morphological, syntactical, lexical, etc. existing between the two languages; 3) direct assimilation by varied repetition of the fundamental structures (*pattern practice*) to the point of complete absorption (overlearning); 4) reduction to an indispensable minimum of the use of the student's mother tongue during the teaching process and avoidance of translation as an analytic (atomistic) intermediary between the two languages. On these criteria many of the so-called « modern » methods are in agreement, differing only in so far as certain aspects of the learning process are given more or less emphasis.

One can think of types of research which tend to verify the didactic form of isolated procedures (e.g. the use or exclusion of the student's mother tongue, the priority of the spoken language over the written language, the use of a native speaker, as a model of the correct pronunciation and so on) or an overall type of research which tries to embrace all the constituent elements of a method (simultaneously controlled procedures and techniques in the positive operation of a normal didactic situation). The first types of research (which we may call microstructural) are obviously not very realistic, as they isolate moments and practices which, in the real praxis of the teacher, are inseparable to such an extent as to influence each other reciprocally in their own intrinsic structures. For example, the exclusion of the mother tongue from the teaching process involves a completely different type of planning, selection and

grading of language materials, different types of text books and educational aids employed. The use of a visual stimulus instead of a sound stimulus in the teaching of vocabulary represents an unreal situation in the process of learning a living language. Some experimenters have thought it useful to experiment with « miniature » didactic situations in which the objectives of instruction should be well defined and the variable factors could be accurately controlled. Dunkel,⁹ for example, conducted an experiment in which a short series of lessons in Persian was made up in alternate form in such a way that the visual form and the sound form could be compared. The foreseeable inconvenience in this case is that the educational process assumes an artificial rhythm considerably different from that usually followed in normal teaching, and the programming of assimilation times does not correspond to the actual possibilities of the students. The result obtained in similar experiments can therefore be applied only with great reserve to normal teaching.

Adherence to educational reality thus becomes a criterion of prime importance to be served by the scientific rule and not vice versa. Evidently, when approaching a naturally complex situation with experimental aims we are faced with other problems; in particular that of the accurate control of the functioning of the single variables becomes very difficult. One could then try the compromise suggested by Carroll.¹⁰ Experiments on a small scale, or in miniature, can be devised and conducted in a psychopedagogic laboratory or in a particular class situation where one attempts only to put into practice a selection of basic didactic procedures on which, later, during the working research phase, certain changes must be carried out. « A particularly useful context, within which scholastic experiments could be conducted, would be a regular language course, during which a brief period (a few days for example) could be selected and detached so that special modifications could be applied to the teaching method ».

In order to understand better the importance of certain general lines of policy of scientific research, it will be useful to compare two typical research projects of an overall character: the first which goes back to 1948 and is the work of Agard and Dunkel,¹² and is more of the situation survey type rather than true experimental research: the second, which was conducted in 1964 by a linguist, Scherer, and a psychologist Wertheimer, claims to be an authentic experimental research project embracing

9. Cfr. DUNKEL H. B., *Second-language learning*. Boston, Ginn, 1948, p. 114-120, 177-190.

10. In R. TITONE, *Le lingue estere*, cit., p. 173.

11. Ibid., pp. 173-4.

12. Comp. AGARD F.B., DUNKEL H.B., *An investigation of second-language teaching*. Boston, Ginn, 1948.

many of the aspects of the two methods compared (the grammatical and the oral methods).

The investigation conducted on a vast scale by Agard and Dunkel (1948) represents a typical case: it was a cooperative study in which the results, gathered by a certain number of secondary schools and colleges throughout the U.S.A. which had been using « traditional » or « new type » methods, or both, were sent to a central office for statistical analysis. The research workers had to overcome many difficulties: for example at the start of the experiment it was discovered that no listening comprehension tests or oral development tests for foreign languages were available and therefore they would have to be prepared from scratch. Furthermore, it was found that it was difficult to describe the didactic methods used in the various schools where the research workers' tests were being applied and even when a description could be given, there emerged an extraordinary diversity within the same « audio-oral » method, as it was called. For this reason the average levels of gain reached by the students in reading, writing, comprehension and conversations, even with « conventional » methods, varied considerably, although there were reasons to suppose that those conventional methods, developed and standardized over the years, would produce reasonably constant results.

The main conclusions drawn from this study were as follows: 1) few or none of the students who had attended the « audio-oral » courses were able to reach, in one or two years, that stage of language learning known as « spontaneous ease of expression ». While many students were able to participate rapidly and without difficulty in conversations learned by heart, very few were able fluently to make variations on the basic material and none were able to speak on improvised subjects without constant and painful hesitation (p. 288). 2) In spite of this, although many students did not succeed in maintaining the excellent pronunciation found in immediate imitation, it was observed that the majority had a more durable speech production than that of the students trained under the conventional systems, who had been taught to speak following the rule of « letter pronunciation », and had never listened to a lecturer whose mother language was the language being learnt (pp. 287-88). 3) « On the whole, the students who participated in the experiment did not succeed in understanding the recorded pronunciation of easy but unfamiliar words, by a speaker unknown to them and whose pronunciation was much better than that of conventional speakers » (p. 289). 4) In general the experimental groups at the end of their first or second years of study showed a lower level of gain in reading than that reached by students following the conventional systems, (p. 290), probably because

the audio-oral programmes, during the first year, did not give much attention to this sector of language teaching. 5) The results of the tests indicated that a higher degree of gain in reading was obtained with those programmes in which greater importance and more time had been given to this aspect of the language. The highest levels were reached in those courses where the « reading method » was used and where oral-listening exercises were carried out in class in a moderate number, using material directly connected with the reading passages. Regarding the opinion expressed in some circles that oral-listening competence automatically creates the ability to read and that consequently the latter does not call for specific teaching, the contrary is evident from the results of the experiments studied so far; the low correlation of the results of reading and listening tests, in both the experimental and the conventional programmes, supplies conclusive proof that (at least at a « subnative » level of competence) oral-listening gain and reading gain constitute independent and separate skills which develop only through a separate specific training in each one, not out of each other. (pp. 291-92). 6) With few exceptions, language students have as their objective the acquisition of the oral-listening aspect of a language rather than the grammatical and reading aspects; but if the exercises follow one another with rigorous regularity, and if the material taught becomes more and more difficult, many students tire and lose interest, thus ceasing to apply themselves with the degree of interest required by the method and necessary for consistently positive results. (p. 292). Agard and Dunkel concluded their report on what was in a certain sense a pessimistic note: as it would be unrealistic to think that normal school programmes would allow all the time necessary to give students a good knowledge of languages, it was essential to re-examine the requirements of educational programmes. In any case, more precise definitions of the objectives, more modest requirements, better examination tests and more accurately prepared experiments were necessary.

The study by Agard and Dunkel should be considered as a comparative survey rather than as a real experiment. It lacked exact control and rigorous experimental plans and only a few aspects of the starting situation were noted. Even though the research workers did exercise considerable efforts in the preparation of proficiency tests these did not seem as suitable, reliable or valid as had been desired. (On this subject the opinions expressed by Hamilton and Haden, 1950, can be consulted). It may be thought that there were perhaps real differences in efficiency between the conventional groups and the « new type » groups but the tests failed to reveal them.

On the other hand, however, an undoubted value must be attributed

to the study in question: above all it provided reasonably clear information on what could be done in secondary schools and colleges with the « new type » oral courses if these were conducted with energy and open minds. Evidently the results were largely conditioned by the time available, which (normally 100 or 200 hours of teaching) is too short if compared with that devoted to the teaching of languages in the intensive courses used in the Army Specialized Training Program (a minimum of 15 hours a week for a total of 36 weeks, i.e. a total of 540 hours). The study by Agard and Dunkel, furthermore, constitutes a report on certain new didactic methods, for example a course based on the performance acting of French plays (although no proof of the superiority of that method has yet emerged). Together with another volume by one of the two scholars (Dunkel, 1948) the Agard-Dunkel report contains a considerable amount of information and comments on research into the teaching of foreign languages.

The second research project mentioned represents the first complete experiment on the audio-oral method compared with the grammatical one.¹³ The experiment was conducted at the University of Colorado during the two academic years 1960-62, under the direction of a German teacher, George A. Scherer, and with the help of a psychologist, Michael Wertheimer. The main aim was the comparison of two large methodological systems, but at the same time it was also desirable to check some particular aspects, of psycholinguistic nature, involved in the process of acquiring a foreign language. The formulation and the results of the experiment are presented and discussed in detail in a volume which has attracted great interest, not only in the U.S.A. At the start of the experiment the control group and the experimental group were composed of an equal number of students, 150, divided in six sections. The experimental group were composed of an equal number of students, 150, divided in six sections. The experimental plan was therefore that of « parallel groups » (matched-pair design) made equal by means of selection and distribution based on suitable tests of general intelligence, level of knowledge of German and speaking ability. The control group would accentuate in particular the written language: grammar, translation and reading. The experimental group was to be subjected exclusively to the audio-oral method for the first twelve weeks, postponing the introduction of reading and writing. The teaching both in class and in the laboratory, had as its pivot specially constructed dialogues and exercises. The construction and application work of numerous and varied tests, aimed at checking precise aspects of learning at the various stages of the two

13. SCHERER GEORGE A., WERTHEIMER MICHAEL, *A Psycholinguistic Experiment in Foreign-Language Teaching*. New York, McGraw, 1964.

year course, was most interesting. Some changes in the plan of the experiment had, inevitably, to be introduced, without however altering the basic formulation.

The basic principles of the audio-oral method systematically applied to the experimental group were as follows,

1. During the course of the programme and in its presentation the first two criteria were the immediate correction and the personal activity of the student.
2. The presentation of the contents was carried out by means of dialogues and structural exercises.
3. For twelve weeks the teaching was limited to listening and oral reproduction exercises.
4. Pronunciation was learnt by imitation.
5. School time was used to present the new material in such a manner as to ensure clear and complete understanding.
6. The dialogues were regularly memorized.
7. The relative exercises were first introduced in class.
8. The language laboratory had the function of ensuring the complete automaticity of the structure-drills.
9. Use of the mother language was reduced to the minimum.
10. Vocabulary was learnt only in context.
11. Grammar was taught in a functional manner.
12. Translation was prohibited.

As has already been said, the results were checked periodically by means of appropriate tests of the following four main types: achievement test, objective index of direct habitual association, subjective index of association, motivational and attitudinal assessments. For each test statistical measurements were elaborated with the aim of establishing correlations between each test and all the others, and to ascertain the effective validity of the test. For example, the grades obtained in a listening test were calculated in such a manner as to show various types of results: intercorrelation between listening, oral production, reading and writing by comparing the results of the first semester with the second as well as those of the third with the fourth and finally, between the two blocks, first/second and third/fourth. Finally the differences between the groups at the end of each semester were calculated. The numerous statistical tables inserted in the text are sufficient to document the multiplicity and the subtlety of the analyses carried out.

We can sum up the general results in the words of the two authors: « Overall, then, the end of the first year saw the audiolingual students better in listening and speaking, but worse in reading, writing, and both kinds of translation. At the end of the second year, the audiolingual students were still better in speaking, but poorer in writing and German-to-English translation; they were no different in listening, reading, or English-to-German translation. The fact that the experimental group was generally superior in some skills, but that the control group was superior in others, shows that one of the main original hypotheses was not confirmed — the audiolingual group, while it did occasionally reach, never did surpass, the traditional in reading, writing and translation during the two years of the experiment. A combination score, weighing audiolingual and non-audiolingual skills equally, was computed to assess any grand total differences; the two groups were not significantly different in this overall-proficiency index at the end of the four semesters ».

The differences therefore appeared to be rather of a sectorial nature: greater efficiency in the ability to understand by listening, and to speak, a better attitude towards the language and the mentality represented by the German language were the most striking aspects of the results obtained by using a live and concrete method, the audio-oral one.¹⁵ A seemingly naive conclusion which can be drawn from this, as from other experiments, is the following: each method gives the results for which it has been devised and nothing more; it develops only those skills on which it concentrates, and no others. It is therefore useless and fruitless to continue comparing partial methods in the hope that they may give results of general value. It would therefore be a good idea if experimenters, before carrying out experimental checks, could start off from better founded didactic hypotheses.

As well as these few large-scale comparative research projects, there exists a very long list of strictly sectorial research which has attempted to explore various aspects of phonological, grammatical and lexical learning; the improvement of listening and conversational capacity; the relationship between the visual and auditory modalities of language learning; the different degrees of effectiveness of educational aids in use nowadays (text books, exercises, films, taperecorders, records) and particularly in recent years language laboratories and programmed instruction.

In brief, as regards the use of the language laboratory, the more scrupulous types of research tend to emphasise that greater efficacy depends on one

15. Ibid., p. 244.

16. For a critical presentation of the experiment consult the book by BACHMANN J.K. and HIEBEL A., « The First Complete Experiment on « Audio-Oral method » in the teaching of foreign languages », *Homo Loquens*, I, 1967, 1; pp. 43-58.

important variable: the *time* devoted to the use of the language laboratory.¹⁷ With regard to the use of programmed instruction — both in the form of special manuals and with the help of ad hoc mechanical and electronic apparatus — it can be said that there are still many problems to be solved, and that in particular the most urgent are those of adequate motivation in the student and the adaptation of programmed material to the individual differences of each single student.¹⁸ Research on the use of completely autodidactic programmed courses applied to adult students has, in general, given positive results.¹⁹

4. Conclusion.

What directives can one obtain from an examination of the present situation and the trends of experimental language teaching? Both Carrol and Lado, as well as Stern, in a synthesis presented at the conclusion of the 1963 Berlin Congress, were anxious to formulate indications and recommendations to be borne in mind by research workers in this field. Some of these recommendations and indications have been briefly outlined or mentioned at the beginning of my talk; many more merit a rather broad analysis which is not possible at the moment. However, two of the most important points deserve to be re-examined and placed in the form of a conclusion to the considerations dealt with so far.

1. Research and experimentation require clear vision and formulation not only of the problems, but also of the hypotheses relative to their solution. This involves better founded and developed theoretical bases than those to be found at the starting point of much present research. Moreover, language teaching adequately planned as a methodological system, demands more mature contributions from the psychology of language learning, contributions which have not so far been supplied. We still know too little or almost nothing about the process, the conditions

17. Besides our chapter (12) and relative bibliography in *LE LINGUE ESTERE*, cit., cf.: KEATING R.F., *A study of the effectiveness of language laboratories: a preliminary evaluation in twenty-one school systems of the Metropolitan School Study Council* (New York, Institute of Administrative Research, Teachers College, Columbia Univ., 1963); many people objected to the methodological defects of the investigation by KEATING, among whom ANDERSON E.W., « Review and criticism (Keating Report) », *Modern Language Journal*, 1964, 48, pp. 195-197. Also, ALLEN E.D., « The effects of the language laboratory on the development of skill in a foreign language », *Modern Language Journal*, 1960, 44, p. 355-358; BUMPASS D.E., « An appraisal of language laboratories in public high schools in the United States », *Dissertation Abstracts*, 1964, 24, 5233.

18. See chapter 13 by Carrol inserted in my book, *LE LINGUE ESTERE*, cit.

19. See spec. SALTZMAN I. J., *The construction and evaluations of a self-instructional program in Russian*. Bloomington, Ind. Dept. of Psych., Indiana University (1964); MUELLER T.H., *Trial Use of the ALLP French Program at the University of Akron*, 1963-64. Akron, Ohio: Univ. of Akron (1964).

and the factors at work in the learning of a second language. While, therefore, it is necessary to encourage the experimenters, it is equally necessary to encourage the methodologists or the theorists of language teaching.

2. More than laboratory experimentation — clearly not to be rejected — a well programmed series of operative research is needed, which should be conducted in normal classroom situations, with the participation of language teachers and under the direction of experts who possess the techniques of scientific investigation, but at the same time are fully aware of the peculiarities of the actual situations in which the teaching takes place. It is therefore on behalf of interdisciplinary solidarity and of illuminated didactic realism that I close this panoramic survey, convinced that the science of language teaching on the one hand and the improvement of procedures on the other depend mainly on the parallel fulfilment of these two fundamental requirements.

Partecipanti alla Conferenza

PROF. ALBERGHINI ANNA MARIA
Via Provinciale, 6
40066 PIEVE DI CENTO (Bologna)

PROF. ALFIERI ELEONORA
Preside Istituto Campania
V.le Campania, 35
20133 MILANO

DOTT. PROF. ANDREINI UGO
Istituto di Magistero Stenografico
per l'Abilitazione all'Insegnamento
P.za Diaz, 5
20123 MILANO

PROF. BARBERONI RENZO
Via M. Montanari, 72
48100 RAVENNA

PROF. LUIGI BALESTRA
Via Gaspara Stampa
20123 MILANO

PROF. BALLERINI BIANCA
Via S. Apollonio
29100 PIACENZA

PROF. BANDO MARGHERITA
Via R. Di Lauria, 12/a
20149 MILANO

PROF. AURELIA BARDELLI
Via Virgilio, 15
21100 VARESE

PROF. ADRIANA VALENTE
BARRAJA
Scuola Media Statale
« Sebastiano Valfré »
Via S. Tommaso, 17
10121 TORINO

PROF. BELLOTTINI M. GRAZIA
Via T. Duccio Boninsegna, 3
20145 MILANO

PROF. BELSITO M. TERESA
Via G. Da Milano, 18
20133 MILANO

PROF. BERRA
Scuola Media Comasina
20161 MILANO

PROF. BINAGO LUISA
Via Don Gnocchi, 11
20148 MILANO

PROF. BOLZONI RINA
Via Alberoni, 12
29100 PIACENZA

REV. PROF. BRAGALINI LUIGI
Via Copernico, 9
20125 MILANO

PROF. CASARTELLI
DRAGO CORNELIA
20122 MILANO

PROF. CECICH
Via Massari, 1
21052 BUSTO A.

PROF. G.C. CHESTER
Preside International School of Milan
Via Caccialepori, 22
20148 MILANO

ON. AVV. CLERICI EDOARDO
Comune di Milano
Assessore degli Affari Legali
Via Fregulia, 19
20122 MILANO

PROF. COLLE
P.za Istria, 6
20125 MILANO

PROF. CRESPI
Istituto Marcelline
P.za Tommaseo, 1
20123 MILANO

PROF. DE MARTINI ANTONIO
c/o Scuola Lingue Estere Esercito
Via Marsala, 104
00185 ROMA

PROF. DE MICHELI ELEONORV
V.le Montenero, 44
20135 MILANO

PROF. FACCIONI AMILCARE
Scuola Hostess
Via Pozzi, 7/b
20084 LACCHIARELLA (MI)

PROF. FERRARIO MARIO
Via P. Micca, 31
20025 LEGNANO

PROF. AVV. VITO FIORELLINI
Capo Rep. Comune di Milano
20122 MILANO

PROF. GALLIENA ELENA
Via Sabina, 11
20135 MILANO

PROF. GATTI MARIO
Via Taccicelli, 10
41012 CARPI (Modena)

PROF. GERENNA MARIA
V.le Certosa, 15
20149 MILANO

PROF. GIORDANO MARINA
Via Stradella, 8
20129 MILANO

PROF. VITTORIO GOZZER
Assistente Università Cattolica Milano
P.le Lagosta, 5
20159 MILANO

DOTT. PROF. CESARE GRAMPA
Via Mascheroni, 22
20145 MILANO

PROF. A. GRECO
International School of Milan
Via Caccialepori, 22
20148 MILANO

DOTT. PROF. HANSJÖRG GARTE
Via Statuto, 8
20121 MILANO

PROF. HUTCHINGS D.
British Council
Via Manzoni, 38
20121 MILANO

Istituto Tecnico « MOSE BIANCHI »
20057 MONZA

PROF. KOSTIC DJORDJE
Mihaila, 35
BEOGRAD, KNEZA
JUGOSLAVIA

PROF. LASAGNA RENATA
Via Bonnet, 3
20154 MILANO

PROF. LESMO RENATO
Agip
20097 METANOPOLI (MI)

PROF. ANNA LIMENA
Presidenza dell'Ente Nazionale
Solidarietà Giovanile e
Mutualità Scolastica di
35100 PADOVA

PROF. MAIETTI ANDREA
P.za Matteotti, 7
20070 CAVENAGO D'ADDA (MI)

ING. MAGLIOCCO VITO
V.le Piave, 35
20129 MILANO

PROF. ELDA MARZIANI
S.E.I.
C.so M. D'Azeglio, 49
10126 TORINO

PROF. RITA MAURI
Via Fonderie, 1
43100 PARMA

PROF. RITA MILANI
Via Frasi, 10
29100 PIACENZA

PROF. LUCIANA MOLTENI
Via Domenichino, 27
20149 MILANO

DOTT. LINO MONTAGNA
Vice Sindaco di Milano
Palazzo Marino
20100 MILANO

DOTT. PROF. RINA NICOLAI
Gestore
V.le Aldini, 134
40136 BOLOGNA

PROF. NYHOLM CARL
Direttore Istituto Danese
Via Dogana, 2
20123 MILANO

PROF. J.A. O'BRIEN
Direttore British Chouncil
Via Manzoni, 38
20121 MILANO

PROF. PARRILLO FRANCESCO
Direttore Istituto Superiore per
La Direzione Aziendale
Via Nazionale, 75
00184 ROMA

PROF. PEDRETTI LUIGIA
Via S. Vittore, 35
Via S. Vittore, 35
20123 MILANO

PROF. PENNACCHIA MARIO
Corriere dello Sport
P.za Indipendenza, 11/B
00185 ROMA

PROF. RESTELLI ROSA
Via Bonvesin De La Riva, 12
20129 MILANO

PROF. RISI M. TERESA
Via Valtellina, 10
20159 MILANO

PROF. SA. ERDOTE SILVANA
P.za Medaglie D'Oro, 3
20135 MILANO

PROF. SALSI M. LUISA
P.le Cavour
26100 CREMONA

PROF. SCORTECCI
VERECONDI UMBERTO
Via Giulio Carcano, 32
20141 MILANO

DOTT. ING. E. SOLCIA
Presidente Consorzio Provinciale
Per L'Istruzione Tecnica
P.za Degli Affari, 8
20123 MILANO

PROF. D. CARMELA SPINELLI
Via Ripamonti, 177
20141 MILANO

PROF. SURENDRA NARNE
Via S. Biagio, 10
35100 PADOVA

PROF. TAGLIAVINI PIETRO
Eia-Fontana
43010 PARMA

PROF. TAVECCHIA MARIA
BARIATTI
Via Garibaldi, 88
20017 RHO

PROF. CALOGERO TURCO
International School of Milan
Via Caccialepori, 22
20148 MILANO

PROF. VAY ISABELLA

PROF. VAY ISABELLA
V.le Murillo, 6
20149 MILANO

PROF. VENTURINI ANNAMARIA
Via Astengo, 3/7
17100 SAVONA

PROF. VITTORIO VOLTA
Direttore Didattico
Via Montagnana, 9
43100 PARMA
REV. PROF.

ZANICHELLI GIUSEPPE
Via Copernico, 9
20125 MILANO

PROF. WANDA ZACCARIA
C.so Sempione, 33
20145 MILANO

PROF. ITALO GIRARDI
Direttore Corsi Serali
Comune di Milano
20122 MILANO

Ditte espositrici

EDWARD ARNOLD (Publishers) Ltd.
41 Maddox
LONDON W.1

B.B.C. Publications
35, Marylebone High Street,
LONDON W.1

BOMPIANI VALENTINO & C. S.p.A.
Casa Editrice
Via C. Pisacane, 26
20129 MILANO

CBS Records Limited
28, 30 Theobald's Road
LONDON W.C.1

GARZANTI ALDO Editore S.a.s.
Via Della Spiga, 30
20121 MILANO

LONGMANS, GREEN & Co. Limited
48 Grosvenor Street
LONDON W.1

OXFORD UNIVERSITY PRESS
ELY HOUSE
37 Dover Street
LONDON W.1

PETRINI G.B.
Casa Editrice
Via Vassalli Eandi, 26
10138 TORINO

SOCIETÀ EDITRICE INTERNAZIONALE
C.so Regina Margherita, 176
10152 TORINO

ZANICHELLI NICOLA Editore
Via Irnerio, 34
40126 BOLOGNA

INDEL
Via Coronelli, 11
20146 MILANO

MARIO BULZONI EDITORE
Via Liburni, 14
00185 ROMA

Laboratori Linguistici TANDBERG

Sommario

- 3 Presentazione
- 5 Il benvenuto ai congressisti
- 7 La comprensione internazionale attraverso l'educazione
- 13 Sviluppo e applicazione delle tecniche audiovisive all'insegnamento della lingua moderna
- 21 Per conciliare i vecchi e i nuovi metodi nell'insegnamento delle lingue
- 31 L'uso del laboratorio linguistico
- 37 Il problema del vocabolario iniziale in un corso di lingua estera
- 49 Tendenze sperimentali nella didattica delle lingue
- 65 International Comprehension through Education
- 71 The prelingual period in foreign language learning
- 79 Reconciling old and new methods of language teaching
- 87 The Use of the Language Laboratory
- 95 The problem of Initial Vocabulary and Trends in Applied Linguistics in reference to problems in Language Learning
- 107 Experimental trends in Foreign Language Teaching
- 123 Partecipanti alla Conferenza
- 126 Ditte espositrici

Si ringraziano i traduttori del Centro Didattico dell'Oxford Institute che hanno collaborato alle traduzioni: Mrs. Gabriella Wilson, Mr. Remo Ciuffardi, Mr. John Eyles, Mr. D. Mc Laugh, Mr. Mario Benedetti.

Scuole Grafiche Artigianelli Pavoniani - Milano